



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARTA BEZERRA RODRIGUES**

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS REGIMENTOS ESCOLARES  
NO RIO GRANDE DO NORTE (1910 – 1930)**

**NATAL  
2012**

**MARTA BEZERRA RODRIGUES**

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS REGIMENTOS ESCOLARES  
NO RIO GRANDE DO NORTE (1910 – 1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio  
Basilio Novaes Thomaz de Menezes**

**NATAL  
2012**

Catalogação da Publicação na Fonte.  
UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede.

Dantas, Marta Bezerra Rodrigues.

A concepção de infância nos Regimentos Escolares no Rio Grande do Norte (1910-1930) / Marta Bezerra Rodrigues. – Natal, RN, 2012.  
109 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Basílio Thomaz Novaes de Menezes.

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

1. Educação infantil - Rio Grande do Norte - Dissertação. 2. Regimentos escolares - Rio Grande do Norte - Dissertação. 3. Legislação educacional - Rio Grande do Norte - Dissertação. 4. Infância - dissertação. 5. História da Educação – Rio Grande do Norte – Dissertação. I. Menezes, Antônio Basílio Thomaz Novaes de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 373.2(813.2)

**MARTA BEZERRA RODRIGUES**

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS REGIMENTOS ESCOLARES  
NO RIO GRANDE DO NORTE (1910 – 1930)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes  
Orientador – UFRN

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva  
Titular interno – UFRN

---

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento  
Titular externo – UFPE

---

Prof. Dr. Walter Pinheiro  
Titular suplente interno – UFRN

*A todas as crianças sem infância do nosso Brasil!*

*Infancia e velhice*

A mamã estende o braço...  
(Porque a mamã é tão boa!)  
E a gente tropeça á tôa,  
A cada passo.

Annos depois, quando a gente  
E' grande já, sem cautela  
Marcha bem ao lado d'ella,  
Valentemente.

E mais tarde, passo a passo,  
Com delicada ternura  
E' a mamã que se segura  
Em nosso braço.'

Francisco Júlia e Júlio da Silva  
Verso extraído da Cartilha "*Alma Infantil*"  
São Paulo e Rio de Janeiro – 1912.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, fonte de inspiração; sem essa força Superior, não chegaria à conclusão deste trabalho.

À Coordenação de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte – UFRN.

A toda a minha família, em especial a minha mãe (Elza Bezerra), minhas tias (Raimunda e Erenita), pela compreensão e estímulo constantes.

Ao grande homem meu esposo (Joselito Dantas), que, diante de minhas oscilações de humor, me faz enxergar que, com calma e discernimento, tudo vale a pena.

A minha amiga Sandra Monteiro que não mediou esforços para me ouvir e comigo compartilhar todas as minhas angústias.

A meu pai Manoel Rodrigues, que, do seu jeito, me deseja sucesso.

Ao Professor Orientador Antônio Basílio que, de maneira sábia e com palavras de incentivo, me fez crescer e acreditou no meu potencial.

A todos os que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de incentivo à pesquisa.

Às amigas Francinaide Lima, Karoline Louise, Érica Nogueira, Nina, Olivia, Kilza, e aos amigos Anderson Tavares, Euclides, Tião, Flávio.

A amiga Ana Luiza Medeiros pelas vezes que ouviu minhas angústias e me incentivou a enfrentar cada desafio encontrado.

A amiga e professora Ana Zélia Maria Moreira que de maneira carinhosa e estimuladora me fazia crescer cada vez mais no trabalho atentando para os detalhes.

A professora Albanita Lins pela normalização do trabalho.

A Professora Magda pelo olhar atento em todo o trabalho.

Ao professor doutor José Mateus pelas valiosas observações e contribuições para a conclusão do trabalho.

Aos/as professores/as Marta Araújo, Marlúcia Paiva, Rosália Silva, Tatiana Mabel, Mariangela Momo, Arisnete Câmara, João Maria Valença, Willington Germano, Inês Stamatto, Adir Ferreira, Francisca Lacerda, Mateus Nascimento, Sandra Borba, Assis Pereira.

Ao Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, na pessoa de Dr. Enélio Petrovich (in memoriam).

Enfim, a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de infância na dimensão da prática pedagógica, a qual se encontra presente nos regimentos escolares e historicamente construído nas relações de poder, durante o período de 1910 a 1930, no Rio Grande do Norte. Para contextualizar este estudo, se faz necessário abordar o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925), Regimento Interno das Escolas Isoladas (1925), Regimento Interno das Escolas Rudimentares (1925), Regulamento da Escola Normal (1922) e a Reforma do Ensino (1916). A ampliação da educação no Estado, visando preparar o indivíduo para a nova ordem social capitalista era a preocupação de todos os governos da primeira república. Nesse período, a instituição escolar é concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para disciplinamento da infância, tendo em vista explorar, em alguns aspectos a concepção de Infância. Ao longo dos tempos, essa concepção foi sendo construída historicamente. Paralelamente, a escola recebe as crianças, as quais, no final do século XIX e início do século XX, são inseridas em um processo educacional em consonância com o Estado, materializado por meio de leis, regimentos escolares e práticas discursivas.

**Palavras-chave:** Infância. Regimentos escolares. História da educação. Práticas pedagógicas. Higienismo.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the concept of childhood in the dimension of educational practice, which is present in the regimental school and historically constructed power relations during the period 1910 to 1930, in Rio Grande do Norte. To contextualize this study, it is necessary to address the Bylaws of the School Groups (1915), the Internal Isolated Schools (1925) and Education Reform (1916). The expansion of education in the State, aiming at preparing the individual for the new capitalist social order was the concern of all governments of the first republic. During this period, the school is conceived as a privileged scenario of a set of practices aimed at disciplining the children, to explore, in some respects, the concept of childhood. Over time, this cocepção was constructed historically. In addition, the school receives children, which in the late nineteenth and early twentieth century, are inserted into an educational process in line with the state, embodied in laws, regulations and school discursive practices.

**Key words:** Childhood. Scholastics Postulations. History of Education. Pedagogical Practices. Hygienism.

## **ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES**

|            |  |    |
|------------|--|----|
| Quadro 1 - | Lei Orgânica de 1916.....  | 45 |
| Quadro 2 - | Regimentos das Escolas e Grupos Escolares.....                     | 55 |
| Quadro 3 - | Programa de ensino das escolas e grupos escolares.....             | 58 |
| Quadro 4 - | Método de ensino das escolas e grupos escolares.....               | 59 |
| Foto 1 -   | 1º Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908) - Natal/RN .....     | 64 |
| Foto 2 -   | Grupo Escolar Dr. Otaviano de São Gonçalo do Amarante/RN – 1913 .. | 65 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|               |   |    |
|---------------|---|----|
| <b>IPAI</b> - | Instituto de Proteção e Assistência à Infância    | 23 |
| <b>LBHM</b> - | Liga Brasileira de Hygiene Mental                 | 37 |
| <b>APRN</b> - | Associação dos Professores do Rio Grande do Norte | 56 |

## SUMÁRIO

|            |  |    |
|------------|--|----|
| <b>1</b>   | <b>Introdução .....</b>  | 14 |
| <b>2</b>   | <b>Instituição de Educação Infantil .....</b>                            | 20 |
| <b>2.1</b> | Concepção de Infância Brasileira .....                                   | 22 |
| <b>2.2</b> | Infância: Significado Social e Histórico .....                           | 30 |
| <b>2.3</b> | A Infância e a Instituição Escolar .....                                 | 33 |
| <b>3</b>   | <b>Regimentos Escolares e a Prática Pedagógica (1910 – 1930) .....</b>   | 41 |
| <b>3.1</b> | Regimentos Escolares .....   | 48 |
| <b>3.2</b> | Práticas no Cotidiano Escolar: Didática, Higiene e Disciplinamento ..... | 61 |
|            | <b>Considerações Finais .....</b>  | 75 |
|            | <b>Referências .....</b>   | 77 |
|            | <b>Anexos .....</b>  | 92 |

## 1. - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar as ideias de discurso de Michel de Certeau. Para ele, os discursos têm o poder de projetar, produzir e organizar lugares para seus objetos. O lugar é entendido por Certeau como

[...] ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (1996, p. 201).

A capacidade de produção de lugares dos discursos está relacionada à linguagem empregada na sua elaboração, cuja função é introduzir neles um efeito de real e comprová-los como referenciais (CERTEAU, 2010). Nesse sentido, o estudo tem por objeto os regimentos escolares, os regulamentos e a legislação educacional do Rio Grande do Norte nas décadas de 1910 - 1930, utilizando-se, como eixo de análise e referencial teórico-metodológico, a perspectiva estabelecida por uma história cultural, teorizada e articulada à análise do discurso, o sujeito e a História.

O final do século XIX e o início do século XX no Brasil demarcaram um período em que a infância e sua educação integram os discursos sobre a edificação da sociedade moderna proferidos pelos republicanos. Nesse contexto, destaca-se a relação entre os elementos dos regimentos escolares norteadores e a concepção de infância, produzindo assim a própria infância como fenômeno social. Com essa compreensão constata-se um modelo de formação do aluno e do professor que estão presentes nos regimentos escolares através das práticas educativas.

Pensando mais particularmente nos conceitos e práticas educativas que se

encontram presentes nos regimentos escolares, este trabalho de caráter bibliográfico e documental, tem início com um breve histórico da infância no Brasil.

O trabalho se desenvolve através de análise histórica de fontes bibliográficas e documentais tais como: leis, regimentos, regulamentos, tendo como referencial teórico, a análise da história cultural, com a teoria materialista do discurso que engloba o materialismo, a linguística e o discurso que estão atravessadas pela teoria da subjetividade. Nesse sentido, os termos Marcos César Freitas (2002) desenvolve estudo sobre a história da infância, na perspectiva da criança como sujeito de um processo. Marta Carvalho (1989) discorre sobre práticas discursivas e institucionais que constituem a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar na área educacional. A obra de Philippe Ariès (2006) intitulada – História Social da Criança e da família. Dominique Júlia (2001), A segunda perspectiva a respeito da noção de cultura escolar que tem sido utilizada é a de Dominique Julia (2001). Esse autor define tal conceito como

um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as 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). 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 demais professores (JULIA, 2001, p. 11).

Com essa compreensão, o referido autor se deteve na organização interna da escola. Para Julia (2001), as macroanálises expressas, por exemplo, em estudos que versavam a respeito da história das ideias pedagógicas, deveriam ser problematizadas por investigações cujas práticas cotidianas focassem a cultura escolar como objeto

Histórico que aborda as normas e finalidades que regem a escola; avalia o papel e profissionalização do educador e analisa conteúdos e práticas escolares. O livro de Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes – Nestor dos Santos Lima e a Modernidade Educacional: Uma História do Discurso (2009), trata o discurso pedagógico e as práticas modernizadoras de Nestor Lima no período de 1911 – 1928 utilizando-se de conceitos Foucaultianos.

Ressalta-se, também, que ao longo da presente pesquisa, procurou-se destacar as práticas escolares, dispositivos escolares que possuísem relação direta ou indireta com a seleção de alunos e alunas, organização das turmas, as práticas do cotidiano escolar e os rituais comemorativos nos Regimentos Escolares da Escola Primária, evidenciando assim a obtenção, a partir das relações de poder com o processo de disciplina, controle e sujeitos escolares que se estabelecem no interior das configurações institucionais produzidas e colocadas em funcionamento no contexto escolar no período mencionado.

Dessa forma, serão apresentados os capítulos que compõem o referido estudo. Neste capítulo - introdução - discutem-se os processos metodológicos, evidenciando as escolhas teóricas o campo de estudo, o foco e as questões, os conceitos que possibilitaram as operações analíticas da pesquisa em questão.

No capítulo seguinte - Instituição de Educação Infantil - utiliza-se a abordagem sobre a Concepção de Infância, seu significado social e histórico voltado para o discurso educacional presente no período do início do Brasil Republicano, nas décadas de 1910 e 1930, em particular no Rio Grande do Norte.

A infância revela-se como um problema social, e seu significado social se circunscreve na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduzia o Brasil Republicano ao seu ideal de nação. Esse ideal tinha o propósito de transformar o Brasil numa nação culta, moderna e civilizada.

Para construir uma nação republicana, era preciso forjar uma identidade coletiva. Durante o regime republicano, a geração intelectual da Primeira República (1889-1930) se mobilizou, intensamente, para constituí-la. Nesse cenário de tentativas de constituição de uma identidade nacional, a educação assumiu um lugar de destaque. Os republicanos consideravam necessário conferir um sentido para a palavra nação e a sua

produção estava intimamente relacionada ao processo de civilização do povo. Era preciso educar a população com o intuito de evitar perturbações, manifestações, conflitos e formar o novo trabalhador. Portanto, a construção de uma escola que contribuísse para a formação de uma sociedade afinada com as ideias de progresso e modernidade e para a homogeneização social tornou-se uma condição sine qua non para o pleno desenvolvimento da República.

Nesse contexto, observa-se que, nas primeiras décadas do século XX, quando o Brasil procura-se legitimar - enquanto saber pedagógico do tipo novo de educação primária, moderno, experimental e científico - são concebidas as práticas discursivas e institucionais que constituíram a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar.

Novos discursos sobre a educação brasileira acompanhavam o novo debate sobre a infância, no início do Brasil republicano, mais, precisamente no ano de 1910 a 1930, continuando pelas décadas seguintes, com destaque os discursos proeminentes diziam respeito ao progresso do país atrelado a dois temas comuns: educação e criança, numa espécie simbiose seriam os pontos essenciais para o crescimento do país. Para que tal discurso tomasse corpo e fosse respaldado pela opinião pública deveria penetrar informações sobre o tema nos recantos familiares. Daí se justificar a relevância assumida pelos discursos e ações pedagógicas que foram dirigidos às famílias brasileiras “por importantes educadores, com vista a educá-las sobre a melhor forma de se conduzir e educar seus filhos” (MAGALDI, 2002, p. 60).

Portanto, nas três primeiras décadas do século XX, o tema infância situava-se cada vez mais no campo de especialistas que, por sua vez, passaram a ser valorizados pelos saberes científicos e psicológicos.

No final do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, ocorreu um movimento a favor da infância e a principal ideia era a de “preservar a infância”; isso fez com que surgissem vários projetos tendo a criança como foco principal. Nesses termos, ocorreu a descoberta do Brasil real, e os intelectuais da época partiram em busca de respostas para problemas que se apresentavam na sociedade, buscando preservar a infância; esse processo se estende por todo o país, e tinha como lema “Cuidemos da infância de nossa pátria” (KUHLMANN JR, 2000, p. 477).

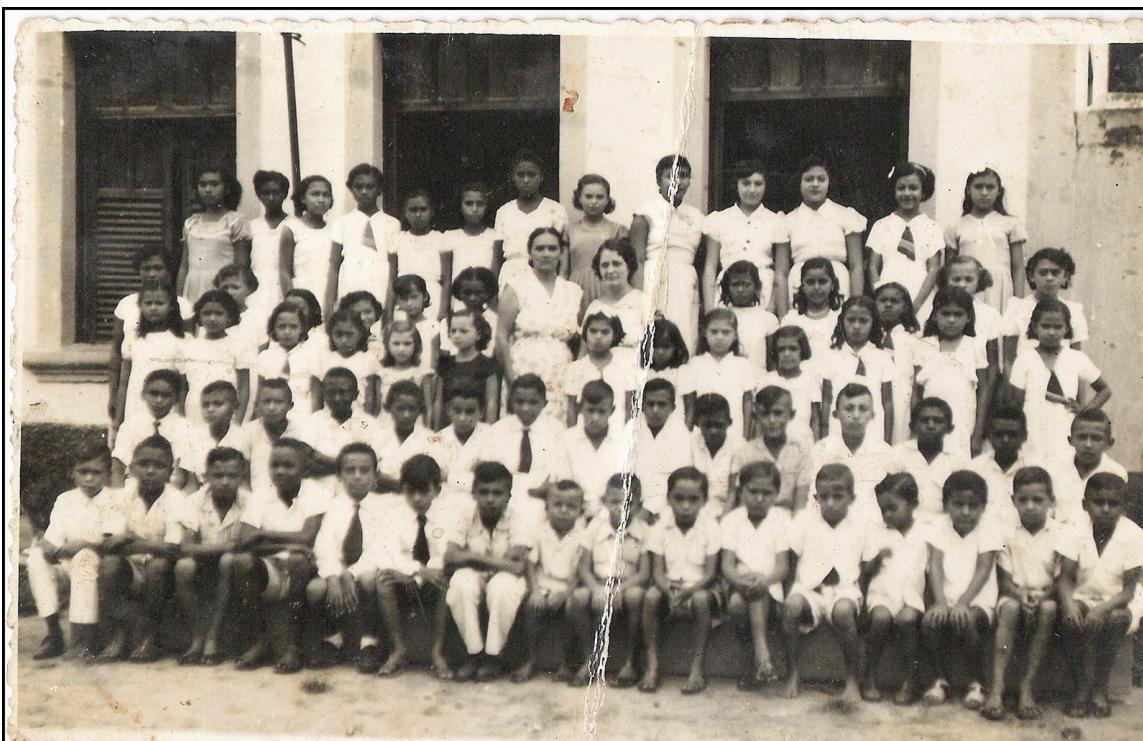
Assim, a escola passou a se institucionalizar, progressivamente, e começou a ser vista como instituição civilizatória, com intenso destaque para a disseminação dos saberes científicos sobre a criança, tomando para si, cada vez mais, a responsabilidade de tratar do assunto infância por parte dos educadores e profissionais especialistas da educação.

No capítulo Regimentos Escolares e a Prática Pedagógica, se estabelece uma análise histórica no campo educacional no Brasil e no Rio Grande do Norte nos anos de 1910 a 1920, tendo, como objeto de análise, o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925), Regimento Interno das Escolas Isoladas e Regimento Interno das Escolas Rudimentares (1925). Todos esses regimentos inseparáveis nesse conjunto do Regulamento da Escola Normal (1922) e das Reformas do Ensino (1908 e 1916) têm como objetivo preparar o indivíduo para nova ordem social capitalista, e ampliar a educação no Estado. Nesse período, a instituição escolar é concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para disciplinamento do indivíduo, inserido em um processo educacional em consonância com o Estado, materializado por meio de leis, regimentos escolares e práticas discursivas, o que foi a pretensão de todos os governos da Primeira República.

Interpretando os sentidos das transformações da cultura escolar, elegendo como eixos de análise as finalidades sociais, políticas e culturais atribuídas à escola, os conteúdos e método de ensino e as práticas simbólicas, características constitutivas da escolarização da infância e com seu vínculo com a construção da nação, se faz necessário dialogar com as referidas fontes, recorrendo a termos foucaultianos juntamente com autores que discutem a historiografia da educação brasileira, problematizando as permanências e as mudanças que marcaram a história republicana do ensino no Estado do Rio Grande do Norte.

A presente pesquisa trata de abordar a contextualização do objeto de estudo no conjunto das publicações das obras de cunho educacional. Nesta investigação, define-se, como objeto de estudo, a análise dos regimentos escolares no Rio Grande do Norte tais como: Regimento Interno das Escolas Rudimentares (3 de abril de 1925); Regimento Interno das Escolas Isoladas (18 de abril de 1925); Regimento Interno dos Grupos Escolares (15 de maio de 1925). Paralelamente a esses documentos, será analisada e, sobretudo, ressaltada a importância da Legislação da Reforma de Ensino de 29 de

novembro de 1916, no Governo de Joaquim Ferreira Chaves, autor dessa reforma; e o Regimento da Escola Normal, de 22 de outubro de 1927, Decreto nº 161, de 7 de janeiro de 1922, sob o Governo de José Augusto Bezerra de Medeiros.



*Fonte: FOTOGRAFO ANÔNIMO, acervo pessoal da Senhora Zulmira Xavier, (aposentada do GE Dr. Otaviano), aproximadamente 1928.*

## CAPÍTULO DOIS

### INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

## 2. - INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos específicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 1999, p. 184).

A partir do século XIX e início do século XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar neste ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

Como consequência, surgem, também, as primeiras instituições destinadas ao atendimento específico para crianças pequenas, destinados, inicialmente, para o cuidado e a assistência às crianças órfãs, filhas da guerra ou do abandono produzido pela pobreza, miséria e movimentos migratórios.

Ao longo do século XX, a educação infantil foi produzida e evoluiu de diferentes formas, sob a influência de diferentes pedagogos ou educadores, a começar com Froebel, conhecido pela criação dos *Kindergarten*, que são jardins de infância criados por esse pedagogo, na França, em 1840 enquanto espaços educativos voltados para as crianças de 3 a 7 anos. Os kindergartens enfatizava a importância do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento infantil, sendo por isso, notoriamente o

precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças e dos mais velhos, agrupando-os em diferentes faixas etárias.

No Brasil, a infância começa a ganhar importância em 1875, quando surgem no Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel, os quais foram introduzidos no sistema educacional de caráter privado visando atender às crianças filhas da emergente classe média industrial. Já em 1930, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação direta do setor público, fruto de reformas jurídicas educacionais. Seu conteúdo visava tanto atender à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, quanto atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos.

## **2.1 – Concepção de Infância Brasileira**

No início do século XX, com o ideário republicano, com a crescente urbanização, com as reformas médico-higienistas nas cidades e, sobretudo, com o relativo desenvolvimento industrial, como cenário importante das mudanças nas relações familiares, bem como na educação das crianças, as visões e o papel das instituições voltaram-se à pequena infância.

O presente trabalho, ao tratar da questão acima citada, se inicia com um breve histórico da infância no Brasil, pensando mais particularmente, nas concepções sobre infância e as práticas educativas circunscritas na coletânea dos regimentos escolares no Rio Grande do Norte tais como: Regimento Interno das Escolas Rudimentares (03 de abril de 1925); Regimento Interno das Escolas Isoladas (18 de abril de 1925); Regimento Interno dos Grupos Escolares (15 de maio de 1925).

Antes de abordar o assunto há uma necessidade de conceituar a infância considerando a diversidade de estudos a esse respeito. A obra já clássica de Ariès (1981) mostra como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos e oscilado entre polos, em que as crianças eram consideradas ora um “bibelô”, ora um “adulto miniatura”. Para o referido autor, a “aparição da infância” se dá a partir do século XVI e

XVII na Europa, quando, com o Mercantilismo, altera-se o sentimento e relações frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social. Essa indefinição trouxe, como consequência, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades conjuntas do Estado, da sociedade civil e da família sobre os cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, acolhimento, lazer e constituição de conhecimentos e valores, indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças de 0 a 6 anos.

As ideias de Charlot (2000) auxiliam na compreensão da infância de forma histórica, ideológica e cultural, já que explicitam que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social. A visão da infância tem se construído social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade, no tempo e no espaço. A infância é um período vivido por um sujeito real que é a criança. Considerar o sujeito (criança) um ser social, significa inseri-lo num contexto social, histórico, político e econômico.

No final do século XIX e início do século XX, o movimento a favor da infância pobre no Brasil redundou no desenvolvimento, segundo Rizzini (2006), de um complexo aparato jurídico-assistencial sob a liderança do Estado, materializado por meio da criação de leis e instituições destinadas à proteção e assistência à infância. Vetou-se aos pobres uma educação de qualidade e o acesso à cidadania plena. Para eles, foi implementada uma política de exclusão social e de educação para a submissão, mantendo-se a renda e os privilégios nas mãos de uma minoria até os dias de hoje. No final da década de 1920, em relação ao discurso médico, o qual teve um grande destaque devido à campanha pela higienização, apresentava-se sob a forma de regras para as mães, tendo os médicos Moncorvo Filho e Renato Kehl como autores de grande expressão nesse momento. Com isso, o Dr. Moncorvo Filho foi considerado o protetor da infância, denunciando também a prática do aborto e do infanticídio, além de ser o fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), defendendo iniciativas voltadas a assistir e proteger a infância pobre de modo alternativo ao modelo de asilo, conforme comenta Gondra (2002). Segundo Kuhlmann Jr (2002), a proteção à infância é o motor que, a partir do final do século XIX impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sobre diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência. Nesse processo, distribuem-se

competências e atribuições do Estado e da sociedade.

A saúde e a educação entrelaçam-se nas propostas, tornando-as mutuamente subordinadas, sendo o método Montessori amplamente defendido, especialmente por conciliar aspectos higiênicos e psicológicos para a observação das crianças, descobrindo a infância que necessitava ser preservada como sujeito principal da reconstrução do país. Com isso, o discurso adotado pelos reformadores sociais interessados na “salvação da criança” era respaldado em amplo debate internacional sobre o movimento de reforma educacional em uma abordagem ampla.

Todos se dedicaram ao mesmo projeto: “o de preparar a infância brasileira para a reconstrução e regeneração do projeto republicano burguês, em crise”. Esse foi o pensamento da época.

No Brasil, os traços desse tipo de proposta de educação compensatória, corporificada na defesa da criança e da sociedade, são claramente perceptíveis a partir dos primeiros anos do século XX. De acordo com Rizzini (2006), a infância pobre foi nitidamente criminalizada, o termo “menor” foi sendo popularizado e incorporado na linguagem comum, portanto esse movimento em prol da infância foi uma tendência que se delineou com base também em outros interesses, tais como: disciplinar corpos e mentes na relação que liga as formas sociais, políticas, econômicas e psicológicas.

Diante desse contexto, são concebidas as práticas discursivas e institucionais que constituíram a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar. Assim, fazendo-se uma análise nas primeiras décadas do século XX, período em que o Brasil procura se legitimar enquanto saber pedagógico do tipo novo, moderno, experimental e científico, configura-se duas modalidades da infância como objeto de intervenção disciplinar.

Rizzini (2006) aborda duas metáforas da disciplina: a metáfora da disciplina como ortopedia e disciplina como eficiência. Na metáfora da disciplina como ortopedia das práticas discursivas do final do século XIX até a década de 1920, as práticas discursivas buscaram sua legitimação enquanto pedagogia moderna, científica ou experimental.

Nesse período, caracterizava-se a implantação de práticas tidas como científicas no campo da Pedagogia em 1914, com a instalação do Laboratório de

Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia, anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo.

O resultado que se esperava obter, no laboratório, era uma Carteira Biográfica Escolar, que deveria ser generalizada a todos os grupos escolares. É enquanto objeto cultural dessas práticas e pressupostos que a Carteira Biográfica Escolar é pensada como dispositivo de produção de um conhecimento sobre o aluno. Ademais, é um dispositivo de produção da individualidade das medidas e dos dados de observação constituídos como índices de normalidade, anormalidade ou degenerescência.

Segundo Thompson (1992), os dois ramos da Pedagogia Científica, - a Pedagogia anormal ou corretiva e a Pedagogia normal - indiciam o campo em que se inscreviam as práticas, as quais visavam ao conhecimento do indivíduo, que significava enquadrar o indivíduo no tipo, e ler, nos corpos, sinais que uma ciência determinista constituía como índices de normalidades, anormalidades ou degeneração. Assim sendo, classificava o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade.

A partir de 1920, começa uma mutação no discurso pedagógico, visto que uma ideia otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como o enunciado principal a regular as articulações discursivas. Nesse período, as teorias racistas que antes, constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional, passam a ser teorias relativizadas por uma nova crença de que a saúde e a educação eram fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras, especialmente porque a saúde e a educação se apresentavam como questões indissociáveis. No campo saúde, firma-se a convicção de que medidas de políticas sanitárias seriam ineficazes se não abrangessem a introdução de hábitos higiênicos por meio da educação. No movimento educacional, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação.

Dessa forma, a educação integral (saúde, moral e trabalho) era uma das respostas políticas ensaiadas por setores das intelectualidades brasileiras na redefinição dos esquemas de dominação vigente. Tratava-se de estruturar dispositivos modernos de disciplinarização social, que viabilizassem o que era proposto como progresso. Nesse projeto, a educação era valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a ordem sem

necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade, e a disciplina consciente e voluntária. Com a disseminação da chamada Pedagogia de Escola Nova, o papel disciplinador da educação no Brasil adquire novos contornos.

Rizzini (2006) conclui afirmando que, nas representações, em que o articulam a natureza infantil, é matéria plástica e plasmável. Assim, disciplinar significa moldar com sua plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade e capacidade natural de ajustar fins requeridos pela sociedade.

Nesse período, 1920, a tarefa - que deveria incumbir a escola primária, no contexto da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista - era modelar a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Nesse âmbito, a instituição escolar é concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, na qual a escola vem sendo convocada a oferecer sua colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias e com meio de difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. As campanhas eram pautadas em representações sobre a saúde, a doença, a infância e no poder modelador da educação e da escola.

O Instituto de Hygiene, atual Faculdade de São Paulo, visando ao ensino científico da higiene e à preparação de técnicos para o provimento dos cargos de saúde pública, foi oficializado em 1924, pela Lei nº 2.018. Assim sendo, no período de 1922 – 1927, essa instituição passou a assumir um lugar de destaque na política sanitária estadual, participando da produção de um discurso científico sobre as questões urbanas e de estratégias de intervenção que têm como objetivo a formação da consciência sanitária.

Nesse momento, em que o discurso higienista passa a se articular em torno do binômio, educação e saúde, a obediência do indivíduo aos ditames da higiene configura-se como a fórmula que se apresenta aos espíritos daqueles que observam e investigam os problemas gerados pelo crescimento das cidades e pelas condutas desregradas da população. Destarte, as novas feições que se pretendia dar à educação sanitária tinham por base a afirmação do primado da psicologia na discussão das questões pedagógicas, distinguindo a pedagogia do bom senso e procurando conferir-lhe caráter de

cientificidade, o invoca a Psicologia como ciência capaz de ensinar sobre a natureza da criança. Com base nessa ciência da natureza infantil, que Dr. Almeida Júnior se propôs a traçar um programa para o ensino da higiene na escola primária, cujos meios educativos favorecessem a tarefa de formação da consciência sanitária.

Nessa perspectiva, materializando-se em lugar da saúde, a escola, aberta à luz do sol e ao ar, limpa, espaçosa, ordenada e clara, exercia, por si só, uma poderosa sugestão higiênica sobre as crianças. Essas práticas - cujo poder educativo não se reduzia ao âmbito da escola - procuravam atingir as crianças e suas famílias, ensinando-lhes um modo de vida civilizado e purificando-as das condenáveis práticas que, nas representações dos médicos – higienistas, caracterizam o seu cotidiano, selecionando, classificando, ordenando e exibindo práticas exemplares forjadas a par da ação eficaz da escola sobre a infância, com a revista dos alunos, a inspeção do espaço escolar, a vigilância sobre a conduta, a exibição dos índices de normalidade, o inquérito sobre a vida doméstica e o ensino dos porquês.

Enfim, expor, exibir, demonstrar, tornando visíveis os poderes da ciência na transformação do modo de vida da população, aderindo a novos valores, ensinando uma nova moral e uma nova forma de viver a vida, pela participação ativa nos rituais da saúde; esses foram alguns dos aspectos centrais da cruzada pela saúde, educação e civilidade que marcariam as práticas gestadas no âmbito do Instituto de Hygiene. Nesse sentido, educação e saúde figuraram como elementos indissociáveis na configuração de um programa de moralização que tinha, como um dos seus mais importantes pilares, a higienização da população.

O século XIX ficou marcado por movimentos cruzados da educação e da escolarização, como projeção e construção políticas, cumplicidade, identidades, territorialidades. Por isso, foi um período quando a parte mais significativa das tradições, das culturas e representações foi posta em questão em relação à educação, sendo a cultura escolar interpretada como um meio e um fator de tecnologização e de saberes, de projetos político-educativos. Para tanto, colocavam em circulação ideias de um modelo definitivo de institucionalização da nova realidade: o das escolas seriadas. Nesse horizonte, os grupos escolares eram apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, projetando um futuro, em que, na República, o povo, reconhecido com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e

progressista (MOREIRA, 1997; FARIA FILHO, 2000).

A partir de então, o novo regime consolida os processos, representações e práticas próprias do mundo moderno, começando a se impor para além do imaginário das elites republicanas brasileiras. Desse modo, a trajetória da organização social, moderna distingue-se, por sua vez, do chamado mundo da tradição, incidindo sobre processos e representações das práticas sociais. A instrução pública fez parte desse processo voltado, sobretudo, para a formação do homem novo, moderno, por meio de uma organização escolar, renovadora, instruidora de novos fins impostos por uma sociedade em modernização (NUNES, 1984; 1992).

Assim, não sendo diferente do restante do país, no Estado do Rio Grande do Norte, na primeira metade do século XX, sob o domínio da chamada oligarquia Pedrovelhista ou o domínio da oligarquia Maranhão no Estado, especialmente no final do governo do Dr. Antônio José de Melo e Souza (23/02/1907 a 25/03/1908) as representações de reformulação da instrução pública começaram a ser esboçadas e materializadas por meio da autorização, de 22 de novembro de 1907: “É o governo autorizado a reformar a instrução publica, dando especialmente ao ensino primário moldes mais amplos e garantidores da sua proficuidade” (ATOS LEGISLATIVOS, 1907). Essa autorização é regulamentada pelo Decreto nº 178, de abril de 1908, discriminando um programa de organização do ensino, iniciando com a construção de grupos escolares. Dessa forma, a construção dos grupos escolares integrava a ordem das atividades esboçadas pelas elites dirigentes potiguaras.

A década de 1920 desponta como o principal cenário de implementação de ideias pedagógicas, sendo a escola um importante difusor de um modo de vida considerado civilizado. Com isso, sintonizava-se o Brasil com as mais recentes inovações no que se refere ao ensino primário e, por consequência, no Rio Grande do Norte as inovações no campo da sociedade norte-rio-grandense não ocorriam de modo isolado. Além disso, integravam o movimento de modernização dos anos iniciais do período republicano que se ampliava a diversos setores sociais, dentre eles urbanização, saúde, educação, comércio e indústria. Essas inovações refletiam-se ainda na literatura, na política e nos movimentos sociais.

No campo pedagógico, pode-se perceber que, ao longo das décadas de 1910 e

1930, Nestor dos Santos Lima traduz no discurso a formulação completa dos princípios modernizantes do conjunto de saberes da época que aparecem na Reforma da Instrução de 1908. Nesse âmbito, a modernidade se encontra vinculada à ótica de adequação prática das instâncias de produção de discurso que interpola em torno de um mesmo eixo a dupla dimensão dos diferentes aspectos didático-pedagógicos e político-educacionais, na sua própria condição de produção durante as décadas de 1910 a 1930 (MENEZES, 2009).

Em consonância com a concepção de infância construída ao longo do século XIX, o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1908) evidencia particularidades do trabalho pedagógico destinado à criança, uma vez que expressam aspectos vigentes no âmbito da psicologia escolar, as quais irão incidir sobre os métodos e processos de ensino na escola elementar.

Finalmente, considera-se que a concepção de infância que perpassa os regimentos internos das escolas elementares no Rio Grande do Norte, destinavam à escolarização da infância potiguar, assumem as matizes provenientes do ideário moderno instaurado ao longo dos séculos XVIII e XIX. Além disso, havia a preocupação em ensinar uma nova moral, por meio de preceitos higiênicos, como também civilizar para construir a sociedade republicana, uma nação ordeira e voltada para o progresso material e intelectual.

No início do século XX (1910-1930), os discursos proeminentes diziam respeito ao progresso do país atrelado a dois temas comuns: educação e criança, que, como numa simbiose, seriam os pontos essenciais para o crescimento do país. Para que tal discurso tivesse mais projeção e fosse amparado pela opinião pública deveria conter informações sobre o tema nos recantos familiares. Assim, justifica-se a extrema importância assumida pelos discursos e ações pedagógicas que foram dirigidos às famílias brasileiras “por importantes educadores, com vista a educá-las sobre a melhor forma de se conduzir e educar seus filhos” (MAGALDI, 2002, p. 60).

Nesse mesmo período, o tema infância situava-se cada vez mais no campo de especialistas passando a ser valorizado pelos saberes científicos e psicológicos. Sendo assim, a escola passou a se institucionalizar, progressivamente, e começou a ser vista como instituição civilizatória, com intenso destaque para a disseminação dos saberes

científicos sobre a criança, tomando para si, cada vez mais, a responsabilidade de tratar do assunto infância por parte dos educadores e profissionais especialistas da educação.

Os discursos de tais profissionais, bem como de alguns médicos da época, afirmaram ser da responsabilidade da escola neutralizar os males e perversões causadas pelos pais. A escola seria, então, uma instituição de eugenia psíquica, conforme as palavras de Magaldi (2002), cujo objetivo seria formar homens normais, com hábitos bons e saudáveis acompanhados de um projeto de educação moral para a formação de “brasileiros úteis ao seu país”. Os intelectuais da época partiram em busca de respostas para os problemas que se apresentavam na sociedade, devendo preservar a infância – Esse processo se estende por todo o país, com o lema “*Cuidemos da infância de nossa pátria*”. (KUHLMANN JR, 2000, p.477).

## **2.2 - Infância: Significado Social e Histórico**

Considera-se pertinente o seguinte questionamento: Quais os efeitos, significados e práticas na constituição das identidades infantis, que, historicamente, são organizados?

Segundo BUJES (2001), nos contatos cotidianos com as crianças e também quando se trata delas usualmente se é movido por uma compreensão da infância como um dado atemporal. Uma visão de infância como dependência, com as crianças gradualmente conquistando sua autonomia intelectual e, por extensão, a sua autonomia moral: a infância como um momento privilegiado, que representa o que demais puro e bom existe na sociedade, como um ideal de perfeição, também constitui a orientação predominante no senso comum, quando se pensa esse período da vida dos sujeitos humanos. Essas perspectivas de significar a infância, por outro lado, estão de tal maneira naturalizadas que deixam pouco espaço para que se percebam outras formas de pensá-las e também para que se ponham em questão os processos que vieram a constituí-la desse modo.

No final do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, a concepção de infância se apresenta como um problema social, uma vez que seu

significado social circunscrevia-se no sentido de moldá-la. É nesse contexto que o movimento a favor da mesma ocorre cuja principal ideia seria “preservar a infância”, o que fez com que surgissem vários projetos, tendo a criança como foco principal, o que conduzia o Brasil ao seu ideal de nação culta, moderna e civilizada. Também muda a concepção sobre o comportamento das crianças que agora serão colocadas aos moldes da chamada “boa educação”, trazidas pelos estrangeiros vindos da Europa, principalmente da França, para “educar”, “ensinar” e “civilizar”.

A transformação da concepção de infância, nesse momento, se mostra como reflexo das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade da época, das relações de trabalho, das atividades realizadas e do modo como as crianças passam a ser percebidas, nessa sociedade de maneira diferenciada enquanto ser dependente e fraco. A infância, “designada a primeira idade de vida”, necessita de cuidados não só para o corpo, mas também para ser disciplinada em sua relação com a sociedade e, consequentemente, com a escola.

Assim sendo, a infância é um período tratado nas relações cotidianas como um campo isento de poder marginal, periférico, infuso às lutas ou disputas que caracterizam outros terrenos da convivência social. Parece haver uma humanidade, um consenso que se trata de iniciativas de proteção às crianças aos seus direitos, quando as propostas reivindicam a universalização de políticas da educação, saúde, assistência, etc, etc, etc. (BUJES, 2003, p. 1).

Na saúde, a ênfase atribuída às políticas sanitárias não alcançaria os objetivos desejados se os hábitos higiênicos não estivessem atrelados à educação, e, por conseguinte a educação seria o modelo de disciplinarização social, capaz de garantir a ordem sem o uso da força bruta, mas pela “obediência consciente”.

Assim, a ideia de que a infância foi descoberta pressupõe que certas características universais das crianças e de um modo de viver a infância só vieram a ser percebidas em determinado momento histórico, num contexto de reflexão filosófica e atividade científica. As crianças possuiriam certas características essenciais que serviriam de fundamento para os processos naturais que caracterizavam sua infância. Uma das tarefas que a Filosofia e as Ciências Humanas modernas empreenderam foi teorizar e veicular as suas reflexões e “descoberta” que tinha por objeto a criança e a

infância. Tais “descobertas” nos trouxeram um amplo corpo de teorizações que, através da linguagem da Ciência pretendeu constituir-se como verdade para explicar *quem* como *eram* (o deveriam ser) os sujeitos infantis.

Enfim, em meados do século XX, a educação de crianças pequenas ficou marcada pelo higienismo, pelo incentivo das campanhas de aleitamento e pela constituição das primeiras creches brasileiras que objetivavam diminuir a mortalidade infantil, que era entendida como a falta de uso inadequados dos métodos higienistas, levando, assim, a infância à calamidade.

Percebe-se então, que a primeira preocupação com a infância foi em relação à disciplina do corpo (higiene) e da moralidade (valores morais). Assim, durante muito tempo, o único caminho existente foi uma rígida disciplina infantil, o que permite afirmar que a preocupação com a criança, no Brasil, está totalmente atrelada ao disciplinamento para transformá-la em adulto socialmente aceito.

Para o Estado, é a partir desses dispositivos de controle, para resguardar e proteger a infância que estaria sendo garantido o seu completo desenvolvimento até a fase adulta. Dessa forma, as terras brasileiras percorriam o caminho dos países desenvolvidos, transformando-se numa grande nação.

Dentre os inúmeros discursos e controles exercidos sobre a infância, destaca-se os relacionados às famílias das camadas populares. Para o estado brasileiro, a ação da família era dúbia, pois, ao mesmo tempo que ela poderia “produzir” homens para servir ao desenvolvimento da pátria, ela também teria condições de perpetuar a pobreza, a miséria e os “vícios imorais” de sujeitos indesejáveis à sociedade.

Para os dirigentes do país, era, nesse período de vida (infância) e, sobretudo, nas classes sociais populares, que as primeiras providências deveriam ser tomadas, visto que era justamente ali que se disseminava todas as imoralidades que acarretariam vários problemas (abandono, proliferação de doenças, mendicância e/ou pequenos furtos, entre outros). A burguesia industrial garantiu o controle sobre essas camadas pobres da sociedade, da mesma forma que retirava de si a culpa por anos de indiferença e exploração.

*Educar os sentidos e a razão, encucar as massas populares noções exactas e precisas a respeito do mundo material que o cerca e do mundo moral em que vive tal deve ser o fim de todo o sistema racional de ensino primário, cujos efeitos sobre a saúde, sobre a inteligência e sobre o coração não podem deixar de merecer o mais sério cuidado do governo, a quem incube regulal-o e distribuilo. (LEAL, 1882, p.6)*

A visão de infância revela-se como um problema social, tratado como necessidade de ser estruturada. Assim, pela saúde e educação – questões indissociáveis – seria capaz a “regeneração das classes populares e consequentemente a criança”.

Contudo, a partir de 1920, começa uma mutação no discurso pedagógico. Uma ideia otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como o enunciado principal a regular as articulações discursivas. Nesse período as teorias racistas, que antes constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional, passam a ser teorias relativizadas por uma nova crença de que a saúde e a educação eram fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras, especialmente porque Saúde e Educação se apresentavam como questões indissociáveis. Assim sendo, no campo Saúde, firma-se a convicção de que medidas de políticas sanitárias seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção de hábitos higiênicos por meio da educação. E no movimento educacional, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação. A educação integral (saúde, moral e trabalho) era uma das respostas políticas ensaiadas por setores das intelectualidades brasileiras na redefinição dos esquemas de dominação vigente. Tratava-se de estruturar dispositivos modernos de disciplinarização social, que viabilizassem o que era proposto como progresso. Nesse projeto, a educação era valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade, e a disciplina consciente e voluntária. Nesse contexto, com a disseminação da chamada pedagogia da Escola Nova, o papel disciplinador da educação no Brasil adquire novos contornos.

### 2.3 - A Infância e a Instituição Escolar

Analisar a Educação Infantil significa reconhecer a condição de direito instituído à, sua condição de cidadania, que, em 1919, cria o Departamento da criança no Brasil, cuja responsabilidade, por doações, possuía diferentes tarefas: desde realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil, até fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança, ou ainda, uniformizar a estatística brasileira sobre mortalidade infantil.

Além disso, têm-se o surgimento de escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para atendimento de seus filhos. Em 1908, institui-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim-de-infância municipal do Rio de Janeiro.

Levantamentos efetivados, entre 1921 e 1924, apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins – de infância em todo o país (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 481).

Na década de 1920, a escola primária foi incumbida da tarefa, no contexto da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista, de modelar a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. A instituição escolar era concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância. Assim, a escola passou a ser chamada a oferecer a sua colaboração para o sucesso de campanhas que visavam ao combate de endemias e epidemias e como meio de difusão e de prevenção e preservação da saúde. As campanhas eram pautadas em representações sobre a saúde, a doença, a infância e no poder modelador da educação e da escola.

Como consequência, houve a criação do Instituto de Hygiene, atual Faculdade de São Paulo, o qual estava comprometido com o ensino científico da higiene e a preparação de técnicos para o provimento dos cargos de saúde pública. O Instituto foi oficializado, em 1924, pela Lei nº. 2.018. No período de 1922 a 1927, ela passou a assumir um lugar de destaque na política sanitária estadual, participando da produção de um discurso científico sobre as questões urbanas e de estratégias de intervenção que tinham como objetivo a formação da consciência sanitária.

Nesse momento em que o discurso higienista passou a se articular em torno de

dois eixos: educação e saúde, a obediência do indivíduo aos ditames da higiene configurou-se como a fórmula que se apresenta aos espíritos daqueles que observam e investigam os problemas gerados pelo crescimento das cidades e pelas condutas desregradas da população. O contraste entre a infância e a idade adulta, por meio do qual essa idade era representada pelo progressivo enrijecimento, em contraposição à plasticidade infantil.

Diante de tais implicações, as novas feições que se pretendia dar à educação sanitária tinham, por base, a afirmação do primado da psicologia na discussão das questões pedagógicas, distinguindo, assim, a pedagogia do bom senso e procurando conferir-lhe caráter de científicidade. A psicologia é vista como ciência capaz de ensinar sobre a natureza da criança. E é com base, nessa ciência da natureza infantil, que Dr. Almeida Júnior se propôs a traçar um programa para o ensino da higiene na escola primária, cujos meios educativos favorecessem a tarefa de formação da consciência sanitária.

Para isso, seria de extrema importância que os profissionais utilizassem de conhecimentos psicanalíticos para atuar com precisão no trabalho escolar, muitas salas de aula foram agrupadas por perfil de alunos. Assim, havia a designação de crianças quietas, crianças travessas e crianças rebeldes.

Houve uma preocupação assistencialista-social com as necessidades emocionais e sociais da criança. Crescia o interesse de estudiosos pelo desenvolvimento da criança, a evolução da linguagem e a interférence dos primeiros anos de atuações futuras.

As primeiras iniciativas voltadas, nesse período, à criança, tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas benfeiteiros, e se dirigiam contra alto índice de mortalidade infantil, que eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Com a Abolição e a proclamação da República, a sociedade abre portas para uma nova sociedade, impregnada de ideias capitalistas e urbano-industrial.

Nesse período, o país era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. KRAMER (1993, p. 52) afirma:

*[...] elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos; regularmente o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.*

Havia o propósito de reconstituir a história da infância nas instituições de educação infantil, em um percurso em prol das crianças e de uma sociedade que necessita e merece investimentos e as devidas contribuições, já que “O direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quando de um contexto histórico específico.” (CURY, 2000, p.21)

Além disso, vale salientar que a principal obsessão dos psiquiatras era com a questão racial, em razão do “problema” da forte miscigenação ocorrida no Brasil ao longo dos séculos, cujo resultado apontava para um quadro de degenerescência racial, o qual inviabilizava a emergência de uma verdadeira civilização por estes trópicos. Sendo assim, era preciso adotar uma perspectiva que rompesse com os modelos deterministas dos “racismos científicos”, acusando-o de possuir uma raça degenerada. Foi, nesse contexto, que começou a ecoar um discurso que apontava para o abandono sanitário e educacional do homem brasileiro como fatores principais de sua degeneração, estando no tratamento da questão o avanço do país.

Nessa ordem de ideias, no campo médico, ocorreu um processo de grande mobilização política, com o surgimento de inúmeras instituições e pela implantação de medidas que, apoiadas nos diagnósticos e soluções dos técnicos de setor, tivessem condições de enfrentar a precária situação da saúde pública no Brasil, cuja situação era extremamente crítica.

Assim, com o escopo de afastar qualquer risco de incerteza nesse processo de branqueamento, a inteligência brasileira se apropriou do conhecimento científico

chamado eugenia. Ela havia se originado do ventre da seleção natural, como adverte ARENDT (1989), aparecendo como promessa para se vencer as incertezas da doutrina da sobrevivência. Nesse caso, a intenção era transformar o processo de seleção natural, que funcionava às ocultas, do homem em instrumento racional conscientemente empregado. Destarte, diante da ideia de uma “ciência” que anunciava medidas decisivas para resolver o grave problema da composição racial do brasileiro, os intelectuais brasileiros e médicos aderiram à causa eugênica. Um dos lugares onde a eugenia teve ótima aceitação foi nos meios psiquiátricos nacionais.

Sendo assim, através da importância do psiquismo na vida individual e social moderna e no cenário de inquietação no que se refere ao futuro social brasileiro, os psiquiatras atribuem a si mesmos a tarefa de regenerar a nacionalidade e evitar a degeneração física e mental da população, por meio da higiene mental e de medidas preventivas de caráter eugênico. Por isso, resolveram fundar, em janeiro de 1923, uma instituição civil voltada para a “divulgação e propagação das noções exatas da eugenia mental, num plano uniforme de defesa da mentalidade da raça” (REIS, 2002, p. 7), chamada Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), a qual significou o ápice da penetração no saneamento preventivo da população. Durante a sua existência, a instituição montou laboratórios de psiquiatria e consultório de psicanálise; aplicou testes psicológicos nas escolas públicas e em fábricas; organizou diversas semanas antialcoólicas; criou uma clínica de atendimento à criança; procurou intervir na política imigratória; apresentou programas de seleção e orientação profissional e propôs medidas de esterilização e de controle pré-nupcial.

Em relação à proposta dos psiquiatras da LBHM sobre a infância, percebe-se que a criança representava o bálsamo do futuro viável, já que, de acordo com eles, era por meio de medidas decididas de prevenção eugênica e de higiene mental que seria possível moldá-la; a criança era uma “cera mole e plástica, que seria transformada no adulto sadio, vigoroso e trabalhador de amanhã”. Segundo o Psiquiatra Raymundo Vianna (ano), trata-se de um dever formal e imprescindível. Exigindo-o a criança, para seu amparo e proteção; a raça, para o seu desenvolvimento, a sociedade, para a sua defesa e melhor organização, e as três para um remoto ideal de humanidade feliz (LIGA BRASILEIRA DE HYGIENE MENTAL, 1925, p. 180).

Desde a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental que os cuidados com a

infância fizeram parte do programa da instituição, havendo uma seção, exclusiva, de Puericultura e Higiene Infantil. Dessa seção, faziam parte diversos médicos e psiquiatras que já ocupavam, ou vieram a ocupar, posteriormente, cargos de destaque nas políticas governamentais ou instituições privadas envolvidas com a questão da infância, como, por exemplo, o Olinto de Oliveira (Presidente da Seção) e Moncorvo Filho (Vice-Presidente). Desse modo, em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, organizador do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922. Com isso, Fernandes Figueira, Diretor do Serviço de Higiene Infantil do Departamento Nacional de Saúde e J. P. Fontenelle, médico envolvido com a temática da educação infantil, participaram do quadro de colaboradores da LBHM. Muitos entendiam como Fontenelle e Ernani Lopes, que era necessário agir nos primeiros meses, ou seja, logo após o nascimento, tendo em vista que a “felicidade futura dos indivíduos vai grandemente depender dos primeiros hábitos que lhe vão ser inculcados e esse trabalho não deve ser de forma alguma retardado” (FONTENELLE, 1925, p. 4). Ele também reconheceu que, para questões de saúde física e higiene mental, era preciso cuidar da criança antes do período da escolaridade.

Porém, eles reconheceram que, na realidade brasileira, havia a dificuldade de acesso às crianças em fase pré-escolar. Em vista disso, acreditavam que um dos melhores meios de se fazer profilaxia mental consistia em agir sobre as crianças presentes nas escolas. Nesses termos, a Liga tinha, por diretriz, desde a sua fundação, intervir no interior da instituição escolar, quer seja buscando aplicar testes psicológicos nas escolas públicas, quer procurando orientar a instrução técnica das professoras primárias através do ensino de psicologia nas escolas normais em bases, “lógicas e úteis”, resultando em “esforços muito apreciáveis porque multiplicam as fontes de propaganda dos grandes princípios que põem na educação os fundamentos da higiene mental” (FONTENELLE, 1925, p. 9). Por conseguinte, com o auxílio da psicologia experimental, “base científica da higiene mental”, para Fontenelle (1925), era para se fazer a separação dos alunos de acordo com a “evolução psíquica de cada um” e não “consoante o critério falível da idade”.

Como se percebe não se trata, apenas, de localizar e segregar os desajustados. Urgia realizar a profilaxia desses “mal” incurável, através de medidas preventivas de caráter eugênico que permitissem estancar as suas fontes geradoras, a saber: combate ao

alcoolismo e à sífilis dos procriadores. Partindo dessa premissa, cada vez mais ficou estabelecida a premência de certas medidas duras de eugenio. Assim, em nome da vitalidade da raça, tornou-se imperioso agir, preventivamente, nos lugares onde fosse possível reconhecer o embrião de um desajustamento infantil: o meio escolar e o familiar.

Mediante o exposto, pode-se afirmar que, apesar das dificuldades que a Liga vinha enfrentando para levar adiante os seus programas específicos de eugenio e higiene mental infantil, a campanha mais ampla movida em defesa da criança, compreendida como “peça fundamental do homem do futuro” (PORTO – CARRERO, 1929, p. 142) ou o “dínamo que aciona (rá) o progresso da pátria” (LIGA BRASILEIRA DE HIGIENE MENTAL, 1932, p. 77), pode ser, em boa medida, considerada vitoriosa.

Em 1934, o então presidente da República, Getúlio Vargas, autorizou a criação de uma Diretoria de Proteção à maternidade e à infância, vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a direção de Olinto de Oliveira, sinalizando que era doravante a preocupação de “promover o bem estar, a saúde, o desenvolvimento e a educação da criança, desde antes do nascimento, pela assistência à maternidade, até a idade escolar e a adolescência”, cabendo ao Estado esse papel. Por fim, constata-se que sanear a raça e construir a nação era o grande objetivo da Liga Brasileira de Higiene Mental.

Na Idade moderna, com o fortalecimento da burguesia, houve uma série de transformações na configuração da família. Aos poucos, a educação dita familiar recebeu a intromissão de uma figura moderna, o preceptor. Nesse movimento de substituição do pai pelo preceptor, pode-se localizar o início daquilo que muitos psicanalistas chamaram de Declínio do pai na Modernidade. Esse declínio atingiu a figura mítica e unificada do pai em seus diferentes registros, ou seja, do pai simbólico, imaginário e real. Essa decadência se traduziu em uma desqualificação simbólica do pai, cujos efeitos imaginários se fazem notar hoje na dificuldade que o pai moderno tem em sustentar a sua autoridade diante de seus filhos nos meados da vida cotidiana.

Rousseau, em sua obra *O Emílio*, nos permitem ver o declínio do pai, ou seja, a substituição de sua função educativa pela figura do preceptor, a multiplicação dos especialistas a partir desse preceptor e, finalmente, o *leitmotiv* que se desenrolará por

toda a modernidade em vários momentos: o de que é preciso educar o educador.

Caso se queira prosseguir com o modo histórico e clássico de entender as relações entre educar e tratar é preciso manter o tratamento como uma especialização do educar. Rousseau foi o primeiro a afirmar a necessidade de educar o educador. E Freud (1987) já dizia que os professores são os herdeiros dos pais, portanto, sua desqualificação.

No Brasil, essas ideias repercutiram por meio da história do movimento higienista que predominou durante a segunda metade do século XIX. Sabe-se que o médico higienista fazia mais do que prescrever condutas higiênicas. Ele era também um educador. E quando o assunto era saúde mental, ele chegava a afirmar que a família era a grande causadora dos distúrbios mentais. Para ele, a família era nefasta, ou funesta, para usar o termo da época. Os higienistas não esmorecem da tentativa de reformar o país. “Pela pedagogia higiênica, procurava-se atingir os adultos. O interesse pelas crianças era um passo na criação do adulto adequado à ordem médica” (FREIRE COSTA, ano, p. 175).

Assim, o tratamento da criança com problemas de desenvolvimento sempre foi uma tentativa de refazer o percurso educativo pautado por uma visão social e política desse ato educativo. Por fim, se todas essas ações fossem feitas, como classificá-las? Educar tratando, ou tratar educando. Não importa os termos, o importante é permitir o surgimento do sujeito na criança.



*FOTOGRÁFO ANÔNIMO, acervo pessoal da Senhora Zulmira Xavier, (aposentada do GE Dr. Otaviano), em destaque a professora Jéssica Débora de Melo Bezerra com seus alunos aproximadamente 1928.*

### CAPÍTULO TRÊS

**REGIMENTOS ESCOLARES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA (1910 A 1930)**

### **3. Regimentos Escolares e a Prática Pedagógica (1910 a 1930)**

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou se quando as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2008. p. 535-536).

Nas três primeiras décadas do Brasil Republicano constata-se um desenvolvimento e ampliação das escolas primárias. Era o início da democratização do ensino, embora ainda fosse demorar muito para que isso se efetivasse. Sobre a questão, a atuação de São Paulo no campo da educação primária e normal durante a primeira república, especialmente nas primeiras décadas, exerceu grande influência, sobre outros estados da federação, que mandaram especialistas ou solicitaram o envio de professores para orientação de seus respectivos sistemas de ensino, para observar a atuação no âmbito da legislação educacional como também no âmbito experimental de ensino.

Na perspectiva de adequar o ensino do Rio Grande do Norte ao modelo presente no sul do país, o governo, envia para São Paulo – SP, o professor doutor Nestor dos Santos Lima para observar, compreender e implantar nas escolas norte-rio-grandenses a linha de ação educacional presente na renovação das ideias reformistas, que trazia uma nova organização nas escolas em ambos sentidos: físico e metodológico. Essa visita a São Paulo – SP resultou, em 1913, em um relatório que serviu de base para a reformulação e *melhoramento tecnicos do ensino primário e normal para a Instrução Pública do Estado.*

Rocha (2000 apud BASSINELLO, 2004, p. 4) classifica esse modelo de escola graduado praticado ao final da primeira década e com apogeu consolidado na segunda década, como um importante difusor de um modo de vida considerado civilizado. Com isso, sintonizava-se o Brasil com as mais recentes inovações no que se refere ao ensino primário. Se, na primeira década republicana, assistiu-se a um desenvolvimento do ensino normal em termos curriculares e de ampliação do número de séries, a partir do

período oligárquico nota-se uma expansão quantitativa de matrículas, tanto na Escola Normal da capital, quanto nas escolas complementares (CAMPOS, 1990, p. 12).

A década de 1920 desponta como o principal cenário de implementação dessas ideias. No Brasil e, por consequência, no Rio Grande do Norte, essas novidades pedagógicas, que tiveram como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fizeram com que a função da escola fosse a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida, em que a educação teria uma função democratizante de igualar as oportunidades.

O papel desempenhado pela educação em sociedades como a brasileira, marcada pelo modo de reprodução social capitalista, no quadro dos processos de modernização conservadora apresenta-se como elemento central do debate na área de trabalho e educação; debate esse que passa por estudos de Economia Política, Sociologia do Trabalho, além de enfoques eminentemente pedagógicos. (ARRAIS NETO, 2006).

Nesse contexto, a aplicação dos ideais educacionais para a InSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA do Estado do Rio Grande do Norte, tratava-se de um esforço dos governos republicanos estaduais para construir prédios escolares.

Neste período, esforçavam-se os governos republicanos estaduais para construir prédios escolares, acomodando os primeiros Grupos Escolares. A reunião das Escolas Isoladas em grupo permitia, por um lado, um maior controle do trabalho docente, pela introdução da figura do diretor. Prestava-se por outro, ao desenvolvimento do ensino por classes graduadas, substituindo o ensino multisseriado (VIDAL, 2003, p. 499).

No Rio Grande do Norte, os intelectuais e educadores que implementaram o projeto de modernidade social e educacional no Estado priorizavam a InSTRUÇÃO PÚBLICA portando-se para formação do novo cidadão moderno, que se construía também através da organização escolar a qual estava submetido. Nesse sentido, a construção dos Grupos

Escolares estava incluída na ordem das prioridades do projeto de modernidade esboçado pelas elites inteligentes.

No período de 1910 a 1930, será contextualizada no âmbito educacional a atuação no Governo de Joaquim Ferreira Chaves, no período de 1914 a 1920, quando houve uma reforma no campo educacional, por meio da publicação da Lei Orgânica do Ensino, Lei nº. 405, de 29 de novembro de 1916 (conforme quadro abaixo) em que reorganiza o Ensino Primário, Secundário e Profissional no Estado. Essa lei expressou um caráter inovador, iniciando uma nova etapa na política educacional do Rio Grande do Norte. Dessa maneira, para garantir e promover o engrandecimento do ensino público seria necessário assegurar escolas para todas as crianças e adultos. Esse era um momento decisivo em face de uma nova organização da instrução pública, sobretudo no que se refere ao ensino primário público. A reforma desse ano é sinalizada por vários documentos oficiais – mensagens de governo, relatórios de secretário geral do ensino, relatórios de inspetores – como a primeira grande reforma do período republicano.

A Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916, determinava até onde podiam ir os direitos e obrigações dos governos municipais e de particulares. Os grupos eram criados e mantidos pelo governo do Estado nos municípios que concorressem para o seu estabelecimento. Os governos municipais que desejassem a sua criação construiriam os respectivos prédios, de acordo com a planta aprovada pela Diretoria-Geral da Instrução Pública, dotando-os ainda do material escolar pedagógico exigido pela diretoria. Cumpridas tais formalidades, o prédio era oferecido ao governo, oportunidade em que solicitava a criação do estabelecimento. Eram ainda da alçada do município as despesas concernentes à limpeza e conservação do prédio, assim como a renovação do material escolar.

QUADRO 01 - Lei Orgânica de 1916

|   |                                  |   |
|---|----------------------------------|---|
|   |                                  | <b>Lei Orgânica - Lei n. 405, de 29 de novembro de 1916.</b>  |
| Tit. Iº - Cap. I, II, III e V                       | Divisão e organização do ensino  | A base da organização geral do Ensino Público é o ensino primário, ministrado em grupos escolares e escolas isoladas por meio de cursos graduados: infantil, elementar e complementar. ( <i>Cap. I – da organização e plano dos cursos graduados.</i> - Art. 3).  |
| Tit. IIº - Cap. I, II, III, IV, V e VI              | Direção e fiscalização do ensino | <b>Grupos escolares</b> - criados e mantidos pelo Governo do Estado ou municípios; constituídos para reunião de três ou mais escolas regidas por um ou mais professores, sob a direção de um funcionário administrativo e atendendo com frequência máxima de 20 alunos e mínima de 15 alunos (Art.4º). <b>Escolas isoladas</b> - criadas da mesma forma dos grupos escolares, porém sem dependência de outras escolas; oferecem cursos graduados infantil e elementar utilizando o mesmo material escolar dos grupos escolares; podem ser escolas mistas, masculinas e femininas; nos turnos diurno e nocturno, com frequência máxima de 20 alunos e se houver a 15 alunos, poderá ser suprimida (Art.5º).  |
| Tit. IIIº - Cap. I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. | Do ensino público primário       | O ensino primário será ministrado nos jardins de infância, grupos escolares, escolas isoladas, escolas complementares, escolas noturnas e ambulantes (Art.41).  |
| Tit. IVº - Cap. I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII.  | Do ensino profissional único     | <b>Artigos:</b><br>Art.42 (instrução primária e infantil); (programa e método);<br>Art. 43 (curso preliminar - 4 anos para G. Escolares e Escolas Isoladas e suas disciplinas);<br>Art. 44 (escolas noturnas e ambulantes; alteração das disciplinas);<br>Art. 45 (proibição do ensino religioso);<br>Art. 46 (desenvolvimento das faculdades físicas do aluno);<br>Art.47 (Fundamento do ensino primário - leitura, escrita, cálculo e desenho, seriados e demais elementos da instrução primária);<br>Art.48 (método e processos);<br>Art. 49 (formação do caráter);<br>Art.50 (formação do caráter);<br>Art.51 (lição de moral, carões);<br>Art.52 (sentimento cívico);<br>Art.53 (instrução cívica);<br>Art.54 (educação física);<br>Art.55 (higiene pessoal) e<br>Art.56 (passeios escolares). |
| Tit. Vº - Cap. I, II, III, IV, V e VI               | Da Escola Normal                 | <b>Cap. I – art. 162º</b> alunos matriculados - penalidades   |
| Tit. VIº - Cap. I, II, III, IV, V e VI              | Da disciplina escolar            |   |
| Tit. VIIº - Cap. I, II, III, IV e V                 | Dos professores                  |   |
| Tit. VIIIº  | Do Fundo Escolar                 |   |
| Tit. IXº  | Caixa Escolar                    |   |
| Tit. XIº  | Ensino privado                   |   |
| Tit. XIIº   | Disposições Transitorias         |   |

Fonte: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1916.

Essa reforma proposta no governo de Joaquim Ferreira Chaves representou, segundo Araújo (1999, p. 127), mais uma das realizações renovadoras escolanovistas dos intelectuais potiguares, de significado alcance programático e pedagógico para o enquadramento da população nos recortes estratégicos do espaço da cidade, que, desde 1908, estava inscrita no movimento de modernização urbana. No entanto a Lei nº 405, de 1916, pelo seu caráter político-pedagógico, manteve-se como reguladora das diretrizes e bases da organização do ensino primário e normal.

A expansão da Escola Primária Pública no Rio Grande do Norte, introduzida por meio da ampliação dos grupos escolares das escolas isoladas e das escolas rudimentares, constitui a base da educação de intelectuais e operariado. Ela tinha por finalidade preparar o indivíduo para a vida social, econômica e cultural, em uma perspectiva de instituir o ensino público.

Nesse contexto, objetivando compreender a concepção de infância presente nos regimentos dos grupos escolares, é possível identificar no capítulo I, artigo 10 da Lei nº 405, datada de 1916, que:

Nos grupos escolares dar-se-á a instrução infantil e elementar, de acordo com os programmas annexos, sem preferência de uma sobre as outras matérias; as lições serão, sobretudo, práticas e concretas; os professores os encaminharão de modo que as faculdades do alunno sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico, cumprindo ter em vista o desenvolvimento da faculdade de observação, empregando-se para isto processos intuitivos (art. 42 da Lei 405 de 1916) (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 8).

Os anos iniciais de edificação do regime republicano do Brasil foram marcados pela necessidade de incorporar a população à nova ordem que se pretendia instaurar e de preparar e integrar os trabalhadores livres ao mercado de trabalho (FARIA FILHO, 1996). Era preciso, na perspectiva dos republicanos, superar a situação do atraso em que se encontrava o país Brasil. A preocupação em civilizar a população tendo, para isso, a educação como instrumento, e em construir uma identidade nacional não são prerrogativas do regime republicano. Carlota Boto (1999) esclarece que, desde o

Império, mais precisamente, desde as discussões relativas à Constituinte de 1823, a instrução popular já era concebida como um canal de habilitação dos homens para a cidadania. Uma das principais mudanças que os republicanos pretendiam implementar era o ensino leigo e a reforma total do modelo escolar imperial. Rosa Souza (1998) afirma, ao analisar o caso de São Paulo, que a intenção era construir uma instituição educacional genuinamente republicana, comprometida com os ideais de progresso, moral e civismo da República. Em outras palavras, objetivava-se criar um modelo escolar que pudesse substituir as cadeiras públicas de ensino que, de acordo com um discurso mais geral, eram atrasadas, ineficientes, desorganizadas. Ao substituí-las, uma importante parte do passado imperial estaria, na perspectiva dos republicanos, sendo superada e o país estaria mais próximo do progresso e da modernidade pretendidos. É nesse cenário que se percebe a implantação de leis, decretos e regimentos escolares caracterizando como ideal de escola pública e implantados nos grupos escolares por um conjunto de inovações pedagógicas como seriação e distribuição dos (as) alunos (as) em classes, por graus de conhecimento no sentido de obter turmas o mais homogêneas possível, os regimentos escolares estão relacionadas à produção de uma nova representação de cultura escolar (FARIA FILHO, 1996). Sua elaboração, que também é produto de discussões a respeito da educação que já estavam em curso desde o Império, foi influenciada pela renovação do ensino ocorrida em outros países como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e França. O processo de produção de uma nova organização do ensino foi sendo configurado em íntima vinculação com a maneira de organização do sistema educacional primário anterior, isto é, com as cadeiras isoladas de instrução elementar. Essa relação, pondera Luciano Faria Filho (1996), foi marcada por uma lógica dicotômica, pautada pela ideia de que a educação primária passou de um estágio de atraso para um lugar de progresso, de uma situação de precariedade e desordem para uma fase em que imperava a modernidade e a racionalidade. Nesse sentido, é importante ressaltar, segundo Faria Filho (1996), que o processo de racionalização e modernização a partir do qual os grupos escolares foram fabricados, mantém profundas relações com o desenvolvimento da urbanização da sociedade. Nessa perspectiva, passaram a ser definida como a instituição primária por excelência no cenário republicano, uma instituição coesa, orgânica.

### **3.1 Regimentos Escolares**

Tendo como recorte histórico o período compreendido, entre os anos de 1910 a 1930, nos anos iniciais do século XX, buscando analisar a concepção de infância nos regimentos escolares e analisando-os sob a ótica de uma história do discurso, a educação da infância insere-se em um conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações por meio de processos de controle e de normalização. E, nesse contexto, a política educacional brasileira nas primeiras décadas do século XX, no tocante à medida que o poder público determinou, incumbia aos Estados a tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, regidas pelo ideário de um novo regime político-administrativo: o republicano.

Em uma breve caracterização da Educação no início do período Republicano, cabe salientar, que havia uma diversidade regional que interferia no que se refere à composição política e administrativa das unidades federativas.

Várias oligarquias regionais articuladas de base socioeconômica, distintas e próximas, pois, no Nordeste, predominava a economia latifundiária, e em São Paulo a economia agrária-mercantilista. Essas oligarquias continuavam como o grupo social dominante, pois, com o advento da República, as condições econômicas, sociais e políticas não mudaram de uma hora para outra, apesar da mudança do regime político-administrativo em âmbito nacional.

Nas argumentações republicanas, interessava que a educação cooperasse com a consolidação do Brasil como uma nação avançada e desenvolvida, a exemplo de outros países. A escolarização do “povo” era vista como um elemento propulsor para se atingir a condição das nações mais adiantadas, elemento essencial para o progresso da sociedade brasileira que se encarregaria dos avanços econômicos, tecnológico, científico, social, moral e político.

Portanto, todo um projeto de civilidade nacional foi sendo estruturado para efetivar os ideais republicanos. Um dos elementos centrais para tanto era indicado pela necessidade de ampliação e reorganização do ensino primário, principalmente do ensino primário público. Era preciso pensar em meios de civilizar as crianças, para que se

tornassem cidadãos da república. Por isso, a escolarização da infância se fazia necessária.

Porém, é preciso afirmar que essas não foram, apenas, intenções do período republicano. Antes mesmo dos governantes da época, VEIGA (2006, p. 47) demonstra que, no Brasil, Império, a infância foi preocupação alvo bastante privilegiado nas ações governamentais, ou seja, a criança e a infância do período imperial “podem ser reconhecidas como problemas de governo”.

Todavia, no novo regime político, no Rio Grande do Norte, como em muitos outros Estados da Federação Brasileira, a escola passa a ser considerada uma peça fundamental na engrenagem republicana. SOUZA (1998, p. 15), em sua pesquisa sobre a implantação da escola graduada – grupos escolares – no Estado de São Paulo observa que “os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação de um novo regime, mas também a regeneração da Nação”.

Pela própria atribuição daquilo que era cabível aos Estados, o Rio Grande do Norte procurou reorganizar a instrução pública, especialmente no tocante ao ensino primário. Pesquisas realizadas acerca da realidade de outros Estados Brasileiros confirmam que, num período próximo ao ocorrido em nosso Estado – no final do século XIX e nas décadas iniciais do XX, – a preocupação com o ensino primário e a escolarização da infância esteve na pauta dos debates dos seus dirigentes.

Os Regimentos Escolares têm grande utilidade, como fonte, para estudos realizados na história da educação. Nesse contexto, é necessário entendê-los como um ordenamento regulador da ordem nas novas práticas educacionais, isso significa compreendê-los na perspectiva de certa lógica de funcionamento. Uma das ações empreendidas, neste trabalho, é analisar nesses regimentos na perspectiva das propostas contidas nos regimentos do grupo escolar, escolas isoladas e escolas rudimentares, sob a ótica de três eixos: didático, disciplinar e higiênico presentes nos regimentos escolares.

A ampliação da educação, com o objetivo de preparar o indivíduo para a nova ordem social capitalista, foi pretensão de todos os governos da Primeira República, no Rio Grande do Norte, no governo de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão, dois períodos, de (1900 a 1904 e 1908 a 1913). Na sua primeira gestão, aprovou a Lei nº

145, de 06 de agosto de 1900, denominado que “é o governador autorizado a premiar livros de ciência e literatura produzidos por filhos domiciliados no Rio Grande do Norte ou naturais de outros Estados quando neste tenham fixa e definitiva a sua residência”. Essa lei promoveu o desenvolvimento cultural do Estado, constituindo-se em fato inédito no País.

Dessa forma, tratar as condições de possibilidade do documento, que são os Regimentos dos Grupos Escolares, supõe mostrar como esse dispositivo pedagógico era gestado nas tramas discursivas e nas relações político-institucionais que permeavam o campo da educação infantil. Como ele, era tornado operativamente possível como múltiplas relações de força, intrincadas e cruzadas. Assim, o conformam como dispositivo de poder.

Portanto, serão analisados os regimentos internos das escolas Rudimentares (03 de abril de 1925), Isoladas (18 de abril de 1925) e Grupos Escolares (15 de maio de 1925), do Estado do Rio Grande do Norte, como principal foco do presente estudo, Elegemos para análise três aspectos contidos neles: higiênicos, disciplinares e didáticos, presentes nas instituições educacionais em que se operava e articulava jogos de poder e de saber, estabelecendo os vínculos, nexos e liames entre um jogo de proposições e uma série de ações possíveis que tinham como objetivo produzir crianças de um certo tipo, vinculada à construção da nação republicana, sendo uma das características mais duradoras e constitutivas da escolarização da infância. Como se pode identificar nitidamente esses aspectos contemplados nesse termo passeio escolar, conforme ata de registro abaixo, transscrito do original que segue em (anexo A).

#### Termo de passeio escolar

*No dia 26 do fluente mez, o Grupo Escolar “Senador Guerra”, presentes o diretor e professor, Antônio Estevam da Silva, professoras Francisca Dias da Silva e Alice Pereira de Britto, effectivou o passeio escolar, relativo ao mez de Abril com a presença de 52 alunnos, pertencentes 17 á cadeira elementar masculina, 14 á cadeira elementar feminina e 21 á cadeira infantil mista. O local escolhido foi a barragem de pedra e cal do rio Barra Nova, distante precisamente tres kilometros, onde ha actualmente, mercê da estação invernosa, uma cachoeira, cujas aguas se despencam de uma altura de 3 metros aproximadamente.*

*Sahimos do grupo, pela manhã, ás 6, 30 chegando ao lugar referido ás 7, 50. Durante o percurso, aspirando as emanacões dos campos, vestidos de novo, toda a \_\_\_\_\_ vibrava de incontida admiraçao, aqui, contemplando a vivente vegetaçao; alí, observando a pujança de*

*varias plantações de milho e feijão; mais além, avistando a matiz das ingênuas flores, que imprimem tanto realce e encanto aos nossos prados. Como é belo o adejar das interessantes borboletas quando extraem das florzinhas o nectar com que se nutrem!*

*Chegados ao local designado, teve lugar a parte instructiva do passeio, que constou de uma lição de coisas a respeito da seca e do inverno, durante a qual os professores estabeleceram paralelo entre essas duas estações do anno, frisando os males que uma ocasiona e os benefícios de que outra é portadora. Em seguida, como complemento da parte instructiva, cada professor palestrou com suas respectivas classes sobre as obras e cuidados preventivos: açudes, pontes de que se compõem, utilidade e local apropriado á construção dos mesmos reservatórios; cisternas, modo de conservá-las serventia, em \_\_\_\_\_ e um superficialmente, algo se disse em relação a “proveniência e captação das aguas”, tendo-se verificado real aproveitamento em todos os alunos presentes. Seguiu-se após a parte recreativa, que compreendeu exercícios físicos ao ar livre, saltos no mesmo lugar, em dois tempos, saltos á distancia, todos, porém no mesmo plano, recitativos e hinos escolares. Regressámos ao grupo as 10, 15.*

*Terminado o passeio, lavrou-se o presente termo, que sai assinado pelos professores. Eu, Antonio Estevam da Silva, diretor e professor da cadeira elementar masculina, o escrevi. Francisca Dias da Silva, Alice Pereira de Britto.*

Foi analisado o termo de passeio escolar, datado de 26 de abril aproximadamente no ano de 1919, no Grupo Escolar Senador Guerra da cidade de Caicó, Rio Grande do Norte. A escola tinha 52 alunos, sendo que: 17 pertenciam à cadeira elementar masculina, 14 pertenciam à cadeira elementar feminina e 21 alunos pertenciam à cadeira infantil mista. O referido grupo é considerado de segunda classe por estar situado no interior do estado, de acordo com o artigo 7º dos grupos escolares em que consta. *São considerados de primeira classe os grupos escolares da capital, de segunda classe os das outras cidades, de terceira classe os das villas - art. 61 da lei 405 (RIO GRANDE DO NORTE, 1925d) e de quarta classe os das povoações - art. 12 da Lei 596 de 1924(RIO GRANDE DO NORTE, 1925d).*

O local escolhido para visita de campo foi a Barragem do Rio Barra Nova e o texto dá destaque a sangria do reservatório que alcançava uma altura de três metros. Imagina-se que maravilha, no sertão do Seridó do Estado, a beleza desse cenário para alunos e professores, registrado nestes termos:

*Durante o percurso, aspirando as emanações dos campos, vestidos de novo, toda a \_\_\_\_\_ vibrava de incontida admiração, aqui, contemplando a vivente vegetação; ali, observando a pujança de varias plantações de milho e feijão; mais além, avistando a matiz das ingênuas flores, que imprimem tanto realce e encanto aos nossos prados. A flora é bastante explorada pela beleza exuberante; haja vista ao período chuvoso em que ocorria o passeio, a observação da cultura do milho e feijão, alimentação básica da população sertaneja e poeticamente o relator do Termo de visita, o diretor e professor da cadeira elementar masculina, o Sr. Antonio Estevam da Silva, se manifesta: Como é belo o adejar das interessantes borboletas quando extraem das florzinhas o nectar com que se nutrem!*

Esse local distante três quilômetros do grupo escolar, que funcionava na Intendência (atual Prefeitura Municipal).

Deram inicio a caminhada às 6h30min, chegando ao local previsto às 7h50min e regressando às 10h15min. Portanto, que o tempo de percurso da ida foi de 1 hora e 20 minutos e assim supõe-se que chegaram ao Grupo Escolar em torno das 11 horas e 35 minutos. Essa observação nos remete ao Art. 15 do Regimento Interno dos Grupos Escolares que segue abaixo:

*As aulas dos grupos escolares funcionarão em todos os dias úteis, durante 4 horas, havendo uma interrupção de meia hora para recreio e descanso dos alunno.*

Quanto à instrução infantil e elementar:

Cabiam aos Grupos Escolares e Escolas Isoladas o funcionamento da Escola Mixta Infantil, Escola Elementar Masculina e Escola Elementar Feminina, também denominadas de Cadeira Infantil Mista, Cadeira Elementar Masculina, de Cadeira Elementar Feminina respectivamente, nos termos do Art. 42 da Lei 405 de 1916.

*Nos grupos escolares dar-se-á a instrucção infantil e elementar, e, onde for possível complementar de acordo com os programmas*

*annexos, sem preferência de uma sobre as outras matérias; as lições serão, sobretudo práticas e concretas; os professores as encaminharão de modo que as faculdades do aluno sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmônico, cumprindo ter em vista o desenvolvimento da faculdade de observação empregando-se para isto processos intuitivos (art. 42 da lei 405 de 1916).*

Observa-se no Termo de Passeio Escolar, a aplicação pelos professores do método intuitivo: (conforme a lei acima citada) primeiro toda a observação do ambiente atentando aos mínimos detalhes.

*Chegados ao local designado, teve lugar a parte instructiva do passeio, que constou de uma lição de coisas a respeito da seca e do inverno, durante a qual os professores estabeleceram paralelo entre essas duas estações do anno, frisando os males que uma ocasiona e os benefícios de que outra é portadora.*

Obviamente, a convivência com as duas estações eram assimiladas pelos alunos e nos termos da ata os professores apresentaram um paralelo uma estação com benefícios, a beleza que se apresentava, e a outra ao contrário daquele cenário.

Rosa Fátima de Souza (1998) enfatiza que a relevância e a implementação do método intuitivo já estavam em voga desde o século XIX, fato assinalado em outra parte desta dissertação. Durante o processo de renovação do ensino e da escola iniciado em fins do século XIX, o método intuitivo parece ter ganhado ainda mais destaque. Aquela metodologia de ensino era baseada em uma abordagem indutiva, por meio da qual os conhecimentos deveriam ser ensinados com base nos aspectos mais particulares para os aspectos mais gerais, daquilo que os/as alunos(as) conheciam para o desconhecido, de elementos mais concretos para os aspectos mais abstratos.

A aula-passeio foi complementada com exercícios físicos ao ar livre, com saltos a distância e no mesmo lugar (recitativo). Entoaram também hinos escolares. Essa prática também foi adotada de acordo com o art. 9º do regimento, *IX: Instrucção moral e cívica; XI Noções de sciencias physicas e naturaes, nas suas mais simples aplicações, especialmente á Hygiene, á agricultura e á zootechnia, (lições de coisas); XV: Exercícios physicos (art. 43 da lei 405).*

Complementando com o artigo 38, que diz: “*A educação physica da escola tem por fim auxiliar e regular o desenvolvimento do corpo e repousar o espírito das aplicações constantes da classe [...]*”.

Com relação às aulas-passeio, veja o que afirmar o artigo 40 do regimento dos Grupos Escolares defini-los:

*Os passeios ou excursões escolares dirigir-se-ão de preferência aos campos de cultura, fábricas, fazendas e outros estabelecimentos industriaes. Quando as excursões forem destinadas a campos de demonstração e fazendas agrícolas, os directores de grupo se entenderão previamente com os chefes desses estabelecimentos, para que, por ocasião da visita funcionem as machinas agrícolas (art. 56 da lei 405).*

Por fim, complementando os aspectos higiênicos identificados no passeio escolar como se observa na escrita da ata:

Cada professor palestrou com suas respectivas classes sobre as obras e cuidados preventivos: açudes, pontes de que se compõem utilidade e local apropriado á construção dos mesmos reservatórios; cisternas, modo de conserva-as serventia, em \_\_\_\_\_ e um superficialmente, algo se disse em relação a “proveniência e captação das aguas”,

Diante do exposto essa prescrição higiênica explicada por cada professor em sua turma está em consonância com capítulo XIII, artigo 106 do Regimento dos Grupos Escolares.

Portanto, considera-se que esse registro em Ata de uma das práticas pedagógicas em que envolvem os aspectos higiênicos, disciplinares e didáticos em conformidade com os Regimentos Escolares no Rio Grande do Norte, publicados em 1914 e também estão explicitamente pontuadas nos Regimentos Escolares (1925), e associa-se ao entendimento de Faria Filho (1998), ao considerar dois aspectos fundamentais: O momento em que foram produzidos e o momento em que se realizaram. Para entendermos como um documento ordenador e regulador das práticas

escolares, envolve como, quando e por quem ela foi produzida, e em que momento e de que forma entraram em vigor.

A análise dessa parte da investigação tem a pretensão de trabalhar os seguintes documentos: Regimentos das escolas Rudimentares, Isoladas e dos Grupos Escolares do ano de 1925. Como dispositivos, constituem um conjunto de estratégias através dos quais o poder continua a investir-se na infância e sobre a infância. Esses regimentos internos escolares, em seu corpo se compõem, em capítulos e artigos que organizam os planos de cursos e o tempo escolar diário que define as normas gerais a serem seguidas pelas escolas e grupos escolares da época conforme mostra (quadro 2) abaixo.

**QUADRO 02 - Regimentos das escolas e grupos escolares**

| Composição                     | Escolas Rudimentares<br>03/04/1925<br>09 Capítulos e 34 artigos   | Escolas Isoladas<br>18/04/1925<br>11 Capítulos e 68 artigos   | Grupos Escolares<br>15/05/1925<br>13 Capítulos e 112 artigos   |
|--------------------------------|---|---|--|
| Organização e planos de cursos | Art. 1 - O ensino primário rudimentar será ministrado em todo território do Estado do Rio Grande do Norte, com programas reduzidos, material escolar e pedagógico de minutos nas escolas rudimentares, que poderão ser fixas, ambulantes ou noturnas. | Art. 1 - Escola Isolada é o estabelecimento de ensino primário criado, pelo Governo do Estado, da mesma forma que os grupos escolares, sem dependência de outras escolas. | Art. 1 – O ensino primário completo será ministrado nos grupos escolares, por meio de cursos graduados infantil, elementar e complementar. |
| Tempo de duração de aula       | Duas horas de aulas por dia, com 30 minutos de aula para cada disciplina.   | Quatro horas diárias, em todos os dias úteis com intervalo de meia hora para recreio e descanso dos alunos.   | Ministradas em todos os dias úteis por um período de quato horas, com um intervalo de meia hora para recreio e descando dos alunos.        |

**Fonte: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1916.**

Todos os regimentos escolares são oriundos da Lei Orgânica do Ensino, nº 405, de 29 de novembro de 1916, e tratam da Reforma do Ensino no Estado do Rio Grande do Norte. Esses regimentos foram expedidos pela Diretoria-Geral do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, tendo à frente da diretoria, o Professor Nestor dos Santos Lima, que atuava como educador, pedagogo, escritor, enfim, intelectual. Ele esteve profundamente engajado com a reformulação da educação escolar no RN, norteado pelos pressupostos da Pedagogia Nova. Foi um dos fundadores da Associação dos Professores do Rio Grande do Norte (APRN), em 20 de dezembro de 1920 e Diretor da Revista Pedagogum de 1921 a 1923, obra dessa associação. Atuou como colunista da página “Pedagogia” do Jornal A República, no período de julho a setembro de 1911. No campo da educação e da História da Educação, foi diretor da Escola Normal de Natal e do Departamento de Educação no Governo de José Augusto Bezerra de Medeiros. Além disso, foi o principal redator do Regulamento da Escola Normal de Natal (1918); Regimento Geral do Departamento de Educação e Regimento Interno do Conselho de Educação (1925). E, também, colaborou ao lado de Antônio de Melo de Souza, José Augusto e Manuel Dantas na estruturação da Reforma do Ensino de 1916 (Lei n. 405, de 29 de novembro de 1916) aplicada a partir do Governo Joaquim Ferreira Chaves (1914 a 1920).

Dentre as propostas da chamada *nova reforma educativa* também está a organização das escolas, o método de ensino, a reelaboração dos programas, o tempo de duração do ensino para as escolas primárias (Escolas Rudimentares, Escolas Isoladas, Grupos Escolares) no Estado do Rio Grande do Norte, a partir de 1916. As reformas/reformulações de ensino (1910/1916) no Regimento Interno das escolas primárias, continham orientação acerca do ensino a ser observado na organização das mesmas, para melhor compreensão dos regimentos que determinam e regulamentam as reformas pedagógicas.

De acordo com VEIGA-NETO (2007), é a norma que articula os mecanismos disciplinares (que atua sobre o corpo) com os mecanismos de regulamentadores (que atuam sobre a população). Assim, a norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar. Percebe-se que existe esse mecanismo de controle nos Regimentos Internos das Escolas Isoladas, Rudimentares e dos Grupos Escolares, o qual está associado às reformas pedagógicas do início da modernidade.

Nesse âmbito, a modernidade se encontra vinculada à ótica de adequação prática das instâncias de produção de discurso que interpola em torno de um mesmo eixo a dupla dimensão dos diferentes aspectos didático-pedagógico e político-educacionais, na sua própria condição de produção durante as décadas de 1910 a 1930 (MENEZES, 2009).

Em relação aos programas de ensino, por meio dos seus conteúdos elencados, contribuíram não somente para que saberes diferentes circulassem em uma categoria ou outra escola, mas também que se apresentassem distintamente ao interior da própria escola.

Além de mais amplos do que os previstos para as escolas isoladas, os programas, para os grupos escolares, apresentavam mais aprofundamento e temas que não se faziam presentes na escolarização das crianças que frequentavam as escolas isoladas. É o caso dos conteúdos de *escrita; ciências físicas e naturais – higiene; desenho; geometria*. E ainda havia aqueles que constavam em quase todos os anos de escolarização dos grupos escolares, mas que só eram previstos para as crianças que frequentavam o último ano das escolas isoladas: *ginástica; música ou canto; trabalho manual só para meninas ou trabalho; história do Brasil ou história; instrução ou educação cívica e moral*.

Junto aos conteúdos discriminados acima para os grupos escolares, outras – leituras, *escritas, caligrafia, aritmética e geografia* – estavam previstas para todos os anos de escolarização, tanto para as crianças que frequentavam os grupos escolares como para aquelas que frequentavam as escolas isoladas e rudimentares, conforme (quadro 3) abaixo.

QUADRO 3 - Programas de ensino das escolas e grupos escolares

| <b>Programmas de Ensino</b> |               |                         |                        |                        |                        |                           |
|-----------------------------|---------------|-------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|
| <b>ESCOLAS RUDIMENTARES</b> |               | <b>ESCOLAS ISOLADAS</b> |                        | <b>GRUPOS ESCOLARS</b> |                        |                           |
| <b>1º ANO</b>               | <b>2º ANO</b> | <b>CURSO INFANTIL</b>   | <b>CURSO ELEMENTAR</b> | <b>INFANTIL MISTO</b>  | <b>CURSO ELEMENTAR</b> | <b>CURSO COMPLEMENTAR</b> |
| Leitura                     | Leitura       | Canto                   | Canto                  | Canto                  | Canto                  | Língua Materna            |
| Escripta                    | Escripta      | Leitura                 | Leitura                | Leitura e Escripta     | Leitura Escripta       | Arithmetica               |
| Linguagem                   | Linguagem     | Escripta                | Escripta               | Língua Materna         | Lingua Materna         | Geographia                |
| Contabilidade               | Contabilidade | Língua Materna          | Língua Materna         | Arithmetica            | Morphologia Geométrica | História do Brasil        |
| Noções Gerais               | Noções Gerais | Arithmetica             | Arithmetica            | Loções de Coisas       | Moral                  | Prendas Manoaeas          |
|                             |               | Lições de Coisas        | Geographia             | Geographia             | Civismo                | Instrução Cívica          |
|                             |               | Geographia              | Lições de Coisas       | História Pátria        | Economia Doméstica     | Educação Physica          |
|                             |               | História Pátria         | Morphologia Geometrica | Moral e Civismo        | Geographia             | Geometria Prática         |
|                             |               | Moral e Civismo         | Desenho                | Desenho Natural        | História Pátria        |                           |
|                             |               | Morphologia Geométrica  | Exercicios Physicos    | Trabalhos Manoaeas     | Lições de coisas       |                           |
|                             |               | Desenho                 | Canto                  | Exercicios Physicos    | Desenho                |                           |
|                             |               | Exercicios Physicos     |                        |                        | Trabalhos Manoaeas     |                           |
|                             |               |                         |                        |                        | Exercícios Physicos    |                           |

Fonte: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (1925)

Para educar, eficientemente, a infância por meio das escolas primárias, era preciso ordenar não apenas o que ensinar – programas de ensino – mas também como ensinar – método a ser empregado. Se, por uma via de análise, os conteúdos a serem trabalhados junto às escolas isoladas, escolas rudimentares, e grupos escolares estavam listados nos programas de ensino das referidas escolas, de outra via era necessário garantir o modo como iriam ser desenvolvidos os programas. Isso implicava definir o método a ser seguido. As definições defendiam os processos intuitivos para o ensino nas escolas primárias.

As discussões acerca dos métodos de ensino e da aplicação dos processos intuitivos nas escolas primárias integram os discursos e argumentações dos dirigentes educativos, também, evidenciados nos próprios programas de ensino e recomendados por eles. (quadro 4) abaixo.

QUADRO 4 – Método de ensino das escolas e grupos escolares

| Composição       | Escolas Rudimentares<br>03/04/1925  | Escolas Isoladas<br>18/04/1925   | Grupos Escolares<br>15/05/1925  |
|------------------|---|--|---|
| Método de ensino | Art. 12 - As lições dadas sempre de conformidade com as circunstâncias do meio local e a capacidade pedagógica do professor ou regente. | Art. 29 - O método geral do ensino isolado é a indução; os professores terão todo cuidado para que o aluno não decore mecanicamente qualquer conhecimento, devendo ser dados, em primeiro lugar os fatos e, depois, os princípios. | Art. 33 - O método geral do ensino é a indução; os professores terão cuidado em que os alunos não decorem mecanicamente qualquer conhecimento, devendo dar, primeiros, os fatos, e depois, as regras.<br>§ Único – Os professores evitarão o método de soletrar na leitura. |

*Fonte: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (1925)*

Para Gouvêa (2004, p. 275), não foi mais a afirmação da educabilidade da infância que norteou a produção pedagógica do século XIX, mas a “construção de estratégias de ordenação do espaço escolar, de extensão da instrução mínima ao grosso da população, produção corporificada na criação e difusão dos métodos de ensino”.

No Brasil, a discussão sobre o método intuitivo, ganha destaque no final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX. Por meio do método e dos conteúdos dos programas de ensino, buscava-se a racionalidade pedagógica, que deveria estabelecer tanto na dosagem do currículo como na forma de sua aplicação. A relação estreita entre os programas de ensino e os métodos a serem utilizados é enunciada tanto nas especificidades dos programas prescritos pelo Estado para as modalidades de escolas presentes como nas argumentações de dirigentes educacionais e políticos. A efervescência dos efeitos da chamada revolução científico-tecnológica vivida pelo mundo ocidental chegava ao Brasil.

O método intuitivo consistia, inicialmente, em os alunos pronunciarem, corretamente, as sílabas e, posteriormente, as leituras de cunho moral (como os “*contos infantis*”) que pretendiam difundir um ideal de civilidade. O controle da oralidade visava à difusão da língua nacional para constituir um padrão único do código linguístico brasileiro. Mas, sem falar dentro dos padrões da norma culta, não poderiam as crianças estabelecer ligação entre em som e signo, nem escrever bem, nos quadros de uma compreensão fonética da língua escrita, como por exemplo, dizer “sinhô” e escrever “senhor”.

Mas, mesmo nessa perspectiva, as instituições escolares passaram a contribuir com a produção de novos saberes relacionados a uma “nova” concepção de infância, que fortaleceram os anseios das classes emergentes, que almejavam o título de modernas. Dessa forma, essa vontade de saber e de poder da pedagogia, em medir, vasculhar, esquadrinhar, aplicado a educação, no qual se operacionalizava uma pedagogia científica respaldada pelos discursos da racionalidade e ordem, passou a ser incorporada como medida constante na instalação das instituições de educação como forma de promoção da “civilidade”, destacando-se os eixos de saúde, moral e trabalho, através dos quais deveria ser desenvolvida. Nesse sentido, a educação passou a ser considerada como elemento indissociável de um programa de moralização, tendo o método intuitivo e as “*lições de coisas*” como o modelo ideal de concepção pedagógica para normalização do saber.

Para a transmissão desse novo modelo de educação o método de ensino intuitivo na escola pública em modelos de “*Lições de Coisas*”, pretendia alterar a prática docente, como instrumento de nova ordem de ensino, e assim, as escolas se

organizaram na construção de prédios, do mobiliário, e do trabalho dos alunos, o que correspondia ao imperativo pedagógico.

No momento em que se consolidava o Regimento Interno nas escolas públicas primárias do Rio Grande do Norte (rudimentares, isoladas e grupos escolares) caracterizava-se a partir da Lei Orgânica de nº 405, de 29 de novembro de 1916, a implantação da nova ordem educacional, por transmitir o saber através do método intuitivo, integrando a esse método um leque de práticas disciplinares dentro do currículo escolar, como modo de organizar as aulas e transmitir conhecimento. Dessa forma, os novos procedimentos disciplinadores, explícitos nos Regimentos Internos das Escolas, integraram o ideal civilizador de formar o sentimento cívico.

Esse período da História, aqui proposto, compreende um tempo histórico de mudanças radicais na educação da sociedade norte-rio-grandense, como a organização da escolaridade de todos os níveis de ensino, de acordo com as diferentes reformas educacionais ocorridas no país com a educação republicana. E é nesse período que a escolarização do Rio Grande do Norte atinge parte das diferentes camadas sociais e se afirma como movimento que representa mudanças na história da educação republicana do Estado, que como objetivo desejava reinventar a educação para adaptar os indivíduos à sociedade do seu tempo, usando a educação como fator de reforma social.

### **3.2 – Práticas no Cotidiano Escolar: didática, higiene e disciplinamento**

O entendimento de que o espaço escolar da criança deve propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber científico, bem como, o próprio acesso aos rudimentos desses saberes, identifica o saber sistematizado onde se estrutura o currículo da escola elementar, que, no seu sentido etmológico, (*do latim, curriculum*) é, correr, referindo-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado, rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupos de pessoas.

Segundo Goodson, é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações (2010, p. 7).

No Brasil, segundo MOREIRA (1990), as questões curriculares vêm sendo discutidas nas décadas dos anos mil e novecentos, quando os pioneiros da Escola Nova realizavam as primeiras reformas curriculares isoladas, pois a nova realidade brasileira passava a exigir uma mão de obra especializada e, para tal, era preciso investir na educação.

Nessa perspectiva, em meados do século XIX e início do século XX, as escolas reorganizam seus espaços de ensino, reorganizando seu currículo, através de um conjunto de disciplinas sistemáticas que atendessem a um determinando curso ou programa de ensino para melhor “moldar” o indivíduo ao ideário político da época.

Os currículos, organizados como forma de controle da escola, voltado para um determinado saber, bem como para servir de instrumento para a reflexão de possíveis transformações nas relações entre a escola, a criança e a obediência disciplinar, o que exigia a criação de novos regulamentos escolares, de modo a instituir uma relação “civilizada” entre mestres, funcionários e alunos, para tornar a criança “bem educada”.

Pode-se dizer que a maneira pela qual a instituição escolar funcionou no século XX articulou-se às normas disciplinares segundo uma concepção de valor do que seria ser “bem educado”.

Para cumprir a proposta de ensino regulamentada nos currículos, a escola contava com a ajuda de outros instrumentos para manter a ordem dentro dos espaços da escola como:

“Os castigos físicos, trazidos para o Brasil por volta do século XVI a partir dos jesuítas como formas de disciplinar os indígenas resistentes à aculturação. A prática do uso da palmatória foi perpetuada pela escravidão africana, sendo que os senhores a utilizavam como um dos muitos castigos aplicados aos negros africanos. Ao final do século XIX, quando a educação dava seus primeiros passos neste país, a palmatória migrou para a escola”. (LEMOS, 2005).

A palmatória tornou-se um símbolo de disciplina na educação durante o período colonial, entretanto foi ainda muito utilizada depois da independência. Nas

formaturas de fim de ano, era muito comum os professores serem presenteados pelos alunos com palmatórias feitas de madeira compensada ou papelão, como forma de mostrar submissão à autoridade (LIMA, 2004). Esse tipo de relação entre escola, professor e aluno ficou regulamentado através das leis, ou seja, os regimentos internos dos grupos escolares, escolas rudimentares e escolas isoladas.

Os castigos físicos, tais como palmatória, beliscões, “reguadas”, puxões de orelha e a obrigação de se ajoelhar em caroço de milho só começariam a ser evidentemente questionados na segunda metade do século XIX. Em seu lugar, entram em cena formas mais civilizadas de controle disciplinar: os castigos morais (SIQUEIRA, 2004).

As práticas de punição e de controle nas instituições educacionais estão intimamente ligadas ao disciplinamento. Segundo Foucault (2003), o uso do castigo faz parte de um sistema de controle de uma sociedade investida do sentido da ordem e da lei. Prosseguindo a análise do filósofo com relação às instituições, no caso, das escolares, constituem um sistema de vigilância, controle e punição que envolve todos os que compõem o sistema educacional, desde a família, sistema prisional, sistema hospitalar, passando também pelo serviço militar.

No tocante a essa práticas, a educação no Rio Grande do Norte se materializa nos regimentos internos das escolas rudimentares, isoladas e nos grupos escolares, como é possível perceber no Capítulo I, Artigo 12 dos regimentos que organizavam o trabalho físico e metodológico de cada uma delas, como é possível perceber no capítulo I, artigo 12 desses regimentos:

“Os horários annexos e as instruções pedagógicas baixadas pelo Director Geral do Departamento de Educação deverão orientar a marcha e a technica do ensino graduado, não sendo permitido a quem quer que seja mudar ou alterar methodos ou processos recommendedos pela referida auctoridade”

As escolas graduadas norte-rio-grandenses incorporaram o novo currículo das escolas de São Paulo e a rígida disciplina que impunham na educação escolar, como

também a imponência física, que ficou muito bem representada pelo Grupo Augusto Severo (localizado na capital do estado), e o Grupo Escolar Dr. Otaviano (localizado no interior do estado) para servir único e exclusivamente aos novos própositos que permeavam a regulamentação da educação brasileira. As primeiras escolas construídas durante o século XX no Rio Grande do Norte, aos moldes das exigências dos novos regimentos escolares, respondia à solidez, imponência da época e imprimindo a dimensão de grandiosidade à arquitetura dos Grupos Escolares.

O Grupo Escolar Augusto Severo representou a modernidade para Natal, pela sua arquitetura moderna, onde apresentava expansão da rede física escolar da época, atendendo às estruturas organizacionais dos estabelecimentos de ensino escolar.

FOTO 1 - Grupo Escolar Augusto Severo (1908) – Natal/RN



*Fonte: Instituto Historico e Geográfico do Rio Grande do Norte*

Inserida no ideário republicano a construção dos grupos escolares no interior do Estado, como, é o caso do Grupo Escolar Dr. Otaviano (foto 2 abaixo), também, seguia os moldes exigidos na arquitetura da época, como também a estrutura organizacional impostas pelo regimento escolar datado de 1913.

FOTO 2 - Grupo Escolar Dr. Otaviano (1913) – São Gonçalo do Amarante/RN



**Fonte:** Instituto Historico e Geográfico do Rio Grande do Norte

As escolas rudimentar e isolada do estado norte-rio-grandense adaptaram, também, o seu curriculo escolar, integrando as mesmas práticas disciplinares, como também as normas sobre higiene pessoal, presente *na nova reforma educativa*, como modelo de organização e transmissão de conhecimento desse ideário de educação brasileira, passando a ser regidas pelo regimento interno, criado para cada modelo de escola existente no estado, mas que não se diferenciaram do regimento interno traçado para os Grupos Escolares.

Em relação à educação da infância, também se pode argumentar sobre a aplicação dos programas de ensino e da sistematização das ideias acerca do ensino intuitivo, fundamentado nos princípios da *organização do espírito*, para que a criança descobrisse interesse. Nesse sentido, a criança era tida como um sujeito ativo no seu processo de escolarização. Nessa proposta, não caberiam os ditames da pedagogia tradicional, da memorização e do ensino enciclopédico, distanciados da realidade e do interesse e da atividade da criança. Era necessário “despertar no aluno o <<interesse>>,

isto é, a tendência de adquirir mais conhecimento em torno de determinado objeto” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 88). Defendia-se o ensino pelas coisas; as ideias novas sempre relacionadas às já adquiridas; ir da intuição sensível ao conceito claro ou da sensação à elaboração abstrata, à ideia geral.

Ao mesmo tempo, os novos conceitos do ensino intuitivo pretendiam alterar o comportamento das crianças/alunos – reservado a eles uma atitude menos passiva, com a valorização dos seus interesses e introduzindo novos elementos (objeto e coisas) como mediadores das suas aprendizagens – como também indicavam mudanças na postura dos professores. Ao mestre caberia “estabelecer os passos formais, para cada lição: clareza, associação, sistematização e aplicação” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 89).

Para encaminhar as lições junto aos alunos, num primeiro passo, o professor deveria relacionar os assuntos novos como os já tratados ou já conhecidos por eles, e relacionar as coisas longinhas com as próximas. Em seguida, procuraria coordenar, agrupar as noções pelo exame minucioso do objeto e completar as lacunas da intuição primitiva dos discentes. Como segundo passo, o professor deveria conduzir os alunos às possíveis combinações e noções. Todavia, a condução do mestre não poderia anular o exercício do pensamento da criança, a qual, descobrindo por ela própria as semelhanças e as diferenças, chegaria aos princípios gerais, às leis e às definições.

Desse modo, era “necessário dosar, graduar, reduzir cada matéria a seus elementos mais simples, propondo lições curtas, adequadas ao ritmo das crianças”. Para não cansar o espírito, as atividades intelectuais deveriam ser “alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos manuais, cada coisa a seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudeseem receber *na medida da sua psicoogia*” (TEIVE, 2003, p. 231).

Os programas de ensino e as recomendações sobre a aplicação desses saberes por meio do método intuitivo nas escolas primárias com base nas reformas educativas (1910/1916) apresentam similaridades em algumas das suas prescrições e em alguns de seus títulos de conteúdo/disciplinas. As prescrições por meio desses documentos pretendiam a uniformização dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas rudimentares, isoladas e grupos escolares, além da sua graduação e racionalização.

Todavia, os programas de ensino também se diferenciavam por meio das prescrições específicas para cada tipo de escola – rudimentar, isolada e grupo escolar. Ademais, se mostravam distintos em sua elaboração. Entretanto, para além das diferenças e similitudes, os programas de ensino de 1910/1916 participaram na reconfiguração do ensino primário norte-rio-grandense a partir dos elementos que prescreviam.

Avalia-se que tanto as prescrições sobre os conteúdos quanto as referências ao método de ensino, previstas para as escolas primárias norte-rio-grandenses, significavam modos de organização específicos e correspondiam aos ideais de educação pretendidos. Por um lado, expressavam os intentos pedagógicos projetados pelas autoridades de ensino na organização da instrução pública e, por outro, indicavam ideias e propostas em circulação internacionalmente e no país, sobre conhecimentos, conteúdos escolares, modos de educação e perspectivas de escolarização de uma determinada infância.

Ao longo da história, têm sido várias as formas de se educar o corpo, como várias também têm sido as razões para isso. Esse fenômeno vem associado a transformações não só na cultura e na sociedade brasileira, mas também, pelo menos, em toda a modernidade ocidental, como vimos (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006). Sem dúvida, uma das mais instigantes e, ao mesmo tempo, desafiadoras investigações históricas é aquela que se baseia na educação do corpo como objeto de pesquisa. Isso porque, na esteira do que propõem TABORDA DE OLIVEIRA E VAZ (2004, p. 17), “As práticas corporais são fugidas, difíceis de serem registradas e apreendidas, impossíveis de se reduzir a quaisquer formas discursivas que não sejam as próprias práticas no seu momento de efetivação. Portanto, tentar compreender a corporalidade na história da escolarização é uma empreitada difícil, arriscada e, talvez por isso mesmo, desafiadora e fascinante”.

Já se observou que são possíveis apenas aproximações daquilo que ocorreria nas escolas, no que se refere às medidas utilizadas pela higiene para a educação do corpo do aluno, como o intuito de formá-lo segundo uma sociedade “civilizada” que se pretendia saudável, higienizada e ordenada, como fez PYKOSZ (2007). No entanto, as formas de desenvolvimento das prescrições de novos hábitos e costumes podem, com frequência, ser identificadas pelos discursos dos relatórios de Instrução Pública e Saúde

Pública do Estado do Rio Grande do Norte, bem como pelas teses apresentadas nos congressos ligados à educação e à higiene.

A Higiene configurada como parte do programa escolar apresentava, em seus conteúdos, saberes que incidiam diretamente sobre a educação do corpo do escolar, fazendo parte de um grupo de disciplinas com o mesmo objetivo, tais como Trabalhos Manuais, Prendas Domésticas, Ginástica, Exercícios Militares e Canto Orfeônico. Entretanto, além de aparecerem associados a algumas dessas disciplinas, os saberes da higiene também estavam associados a outras disciplinas que não teriam, em princípio, a educação do corpo como finalidade última. Além disso, ocorriam também em tempos e lugares não necessariamente disciplinares.

A intenção dos formuladores de diferentes ideias sobre a importância de uma educação do corpo pela via da higiene era, sobretudo, romper com os costumes ditos impróprios, vindos de casa. Ou seja: que a criança levasse os bons hábitos para o convívio de seus familiares, assumindo, também, o papel de educadora. Todavia, por que não ensinar diretamente a família?

É pertinente lembrar que as décadas iniciais do século XX eram de grandes alterações na cena societária brasileira e norte-rio-grandense. Acreditava-se que era mais difícil ensinar novos hábitos de vida aos adultos “*quando os seus costumes actuaes não lhe parecem ter sido prejudiciaaes ao bem estar*”. Segundo o formulador desse diagnóstico, o Dr. John H. Janney, da comissão Rockefeller e conferencista do I Congresso Brasileiro de Higiene, o investimento deveria se dar sobre as crianças: “*A geração com que vamos lidar no futuro é a que frequenta hoje as escolas. É somente pela instrucção administrada ás creanças que poderemos alcançar o nosso objetivo nos annos vindouros. O primeiro passo a ser dado, é proporcionar á creança a vida hygienica na qual ella possa adquirir sua educação*” (JANNEY, 1923, p. 250).

Essa aquisição da higiene mediante a educação abriria espaço para a inserção da medicina no ambiente escolar, uma vez que se percebia a escola primária como principal foco de ação daquele serviço, considerado profilático. Era ressaltada a importância da presença dos médicos nas escolas para que se prevenisse a proliferação de epidemias e moléstias. Não era incomum, naqueles anos no Brasil, o fechamento dos estabelecimentos escolares por um período indeterminado, caso a escola sofresse um

surto de alguma doença. Isso ocorreu, por exemplo, no ano de 1917, quando se encerraram as atividades das escolas simples, jardins de infância e grupos escolares, por medidas higiênicas, devido ao “máo estado sanitário da cidade” (SILVA, 1917, p. 178).

Esse investimento sobre o corpo dos escolares denota uma preocupação com projetos que transcendem, por suposto, os discursos sobre a escolarização. Em uma sociedade que se modernizava de forma acelerada, novas práticas escolares ajudariam a forjar novas sensibilidades necessárias até mesmo para definição do *tipo brasileiro*, para a brasiliade. Assim, esse novo espaço escolar, juntamente com o tempo escolar e a redefinição das práticas da escola, por sua vez, deveria incutir nos corpos dos escolares atitudes diversas que remeteriam à disciplina, à brincadeira organizada, ao recato, ao controle, a formas sutis de ação que definiriam um determinado modelo de formação pela via dos costumes. Pode-se afirmar, com alguma segurança que esse projeto de formação tinha a sua centralidade no corpo dos alunos. Daí, o nosso entendimento que os projetos que intentaram reformar a escolarização primária no Brasil e no mundo sempre tiveram o corpo infantil como o seu ponto de chegada fundamental.

No Brasil, o cuidado e a educação das crianças tiveram início a partir do começo das décadas do século XX, quando ocorreram transformações econômicas e políticas no cenário social brasileiro. Divulgava-se o discurso médico-higienista, constituição de um novo estatuto familiar e o início de um país republicano. A preocupação e as reivindicações liberais, por uma educação primária renovada e obrigatória para todos, plasmava o discurso dos intelectuais, políticos e educadores, em vista da efetivação do projeto de modernidade liberal, o que colocava o Brasil em igualdade de condições com as sociedades ocidentais desenvolvidas.

No Rio Grande do Norte, o Sr. Governador, Dr. Antônio José de Mello e Souza, desde o seu primeiro mandato (1914 a 1920), preocupava-se com a renovação educacional, porém, em face das dificuldades da insuficiência de prédios escolares, professores em quantidade/qualidade e pessoal administrativo e técnico, definiram como estratégia política a renovação do ensino primário com um amplo alcance populacional, visando erradicar o analfabetismo que era considerado um entrave ao progresso, tanto em nível estadual, como nacional. Sendo o combate ao analfabetismo sua principal estratégia de luta nesse governo, aferiu a esse respeito: “O primeiro cuidado dos governos num país de analfabetos é a instrução primária e como está tão afirmado, será

o meu primeiro desejo desenvolver a instrução pela criação de escolas” (REPÚBLICA, 15/09/1919).

De par desse ideário, edificou escolas que deveriam funcionar “em prédios higiênicos e arejados, com boa luz, mobiliário que não sejam simples bancos de taboa e mesas de jantar – e com professores que saibam ensinar e tenham o gosto de ensinar o pouco que souberem”. (A REPÚBLICA, 17/09/1919). A Lei nº 405, de 11 de novembro de 1916, forneceu as bases legais às seguintes reformas empreendidas:

No combate ao analfabetismo foram criadas em localidades menores e povoadas do interior, escolas isoladas e rudimentares, com programas reduzidos e específicos à realidade dos alunos.

Nas escolas isoladas, uma escola primária com programa reduzido, ensinava-se o ler, escrever e contar, além de noções de Geografia, de História do Brasil e Geral, de agricultura e zootecnia e trabalhos manuais. (A REPÚBLICA, 19/09/1919).

Nas escolas rudimentares, de pequeno curso, limitava “quase sempre a sua ambição ao ensino da leitura, escrita e operações fundamentais da aritmética” (MENSAGEM, 1921).

Nas localidades menores, que não possuíam grupos escolares nem escolas, foram criadas as escolas ambulantes, um esforço para dotar aqueles povoados com escolas que ensinassem, ao menos, a ler, escrever e contar (MENSAGEM, 1930).

Na efetivação da disseminação da instrução primária, promoveu incentivo também às escolas privadas, recorrendo ao regime de subvenções, sobretudo, àquelas escolas mantidas em povoados e lugares do interior, onde o Estado não pudesse criar escolas públicas.

Como estratégia para disseminação da instrução primária, adotou as Caixas Escolares, destinadas a ajudar na aquisição de roupas, calçadas e material de ensino necessário ao estudo de “tantos filhos de proletários que, pela falta disso e não de vontade, ficam analfabetos”. (A REPÚBLICA, 22/09/1919).

Para imprimir um caráter moderno, criou os Grupos Escolares que dispunham de um código de práticas inovadoras, seriação de aulas, aparelhamento pedagógico e cursos complementares, para aperfeiçoamento em práticas agrícolas, comerciais e

contábeis, com duração de dois anos, voltando-se, ainda, para o ensino da língua vernácula e francesa, geografia, aritmética com princípios de mercantil e história do Brasil (MENSAGEM, 1921).

Retornando ao governo para um segundo mandato, no quadriênio de 1923 a 1930, o Governador Antônio José de Mello e Souza apresentou como linhas principais de seu programa de governo – Carta Familiar- educação, saúde pública, finanças públicas, política e sorteio militar. Priorizou a educação e a saúde pública. Como educador-intelectual que era, empreendeu uma concepção de educação moderna e Popular, notabilizando-se por haver colocado o estado do Rio Grande do Norte na vanguarda daqueles que procuravam combater o analfabetismo, sendo o seu período governamental cognominado “o quadriênio pedagógico” (A REPÚBLICA, 10/05/1921).

Para o Dr. Antônio de Souza, a educação moderna promoveria o progresso e, sem ela, estariam diminuídos todos os outros progressos. Portanto, através da educação popular, também se atuaria em outros aspectos como hábitos de higiene e saúde públicas que só teriam sucesso se transmitidos pela educação e pelo desenvolvimento da instrução. Como estratégia, seria necessário ampliar o papel modernizador das práticas escolares, aliando-se às medidas de saúde, saneamento e de higiene.

Numa aproximação comparativa, verifica-se que o Governo Augusto Tavares de Lyra priorizou como estratégia política a equiparação do Atheneu Norteariograndense aos moldes do Ginásio Nacional, dando partida a uma modernidade econômico-social liberal que fomentou, no estado, a educação secundária e científica de uma elite intelectual potiguar. Já o Governo Antônio de Mello e Souza, sem desconsiderar o ensino secundário, profissional e superior, investiu na expansão da escola primária em campanhas alfabetizadoras, destinadas às camadas médias e operárias do Rio Grande do Norte, por meio da criação de escolas primárias, como, Grupos Escolares Escolas Isoladas, Escolas Rudimentares e Ambulantes. Ambos os Governos se apropriaram das matrizes metodológicas do pensamento moderno, consolidando assim, suas reformas educacionais.

Mas, é nesse segundo governo que, para Antônio de Souza, o espaço escolar foi fonte de incorporações higienistas. Essa consolidação da reforma educacional se configura com base nos Regimentos Internos dos Grupos Escolares e das Escolas

Rudimentares e Isoladas, que regulamentam a higiene dentro dessas escolas norte-rio-grandenses, todos eles datados do ano de 1925, contidos no Capítulo III, Artigo 21, Capítulo IV, Artigos 38 e 39, desses regimentos;

### **Capítulo III**

#### **Art. 21 - Não podem ser matriculados:**

- a) As meninas nas escolas e classes masculinas e os meninos nas do sexo feminino;
- b) Os meninos, que tiveram completado dez annos, nas escolas infantis mixtas;
- c) Os que tiveram edade inferior a sete ou superior a dezeseis, embora com principios de instrucção, salva a edade exigida para os cursos complementares;
- d) Os que soffrem de molestias contagiosas ou repugnantes, os imbecis e os imbecis e os que, por defeito organico, forem incapazes de receber instrução;
- e) Os que houverem sido vaccinados, (art. 85 da lei 405);
- f) Os que tiverem sido eliminados, por incorrigiveis, de outra escola ou estabelecimento público ou subvencionado, ou que estiverem suspensos e enquanto durar a suspensão.

### **Capítulo IV**

**Art. 38 –** A educação physica da escola tem por fim auxiliar e regular o desenvolvimento do corpo e repousar o espirito das applicações constantes da classe: reduz a exercícios dos sentidos pelo conhecimento e analyse dos objectos materiaes,

cultivo da voz e dos órgãos vocais pelo canto; conselhos higiênicos relativos à conservação da saúde; exercícios callisthenicos durante a classe; jogos recreativos moderados, independente de aparelhos, durante os recreios, ou nos passeios escolares (art. 54 da lei 405).

**Art. 39** – antes do inicio dos trabalhos de cada dia, haverá revista de asseio não só do corpo, como das roupas, devendo o professor providenciar para que seja sanada qualquer falta que encontrar, sem expô-la ao ridículo (art. 55 da Lei 405).

Mas, havia também a preocupação com a escolha pelo espaço que melhor se apropriava para a construção de um prédio escolar, o que demonstrava as primeiras preocupações quando se pensava em educação infantil. Assim, a importância e prestígio da escola passavam, sobretudo, pela sua localização e forma, como também pelos padrões de conforto, higiene e funcionalidade.

De acordo com o médico potiguar Doutor Alfredo Lyra, a escolha do local para a construção da escola considerada moderna, higiênica e urbana deveria ser:

Judicialmente feita, e tanto quanto possível, deverá recair em um terreno salubre, de preferência numa elevação livre que assegure a todas as classes ar e luz; afastados dos centros movimentados e bulhentes (...). O edifício deve ser situado no centro da localidade, de maneira a bem servir à população escolar e sem obrigar as crianças a fazerem longos percursos (...), deve a escola ocupar um quadrilátero de faces livres, dentro do alinhamento das ruas e ladeado de arborização, a orientação será influenciada pelo grande poder bactericida da luz solar, no saneamento e na desinfecção natural. Entre nós, é recomendada a orientação nordeste ou sudeste que realiza o Máximo de iluminação, nas primeiras horas do dia, e, à tarde, contra a ardência dos raios solares e o calor excessivo, torna a escola

protegida pelo vento ameno que campeia na região nordestina (...). O solo ocupado pelo edifício deve ser impermeabilizado por uma camada de concreto, asfalto, argilla batida ou de betume que isola das vizinhanças insalubres e das infecções possíveis (LYRA, 1922, p. 25).

Mas, a mudança, no entanto, não ocorre sem tensões. Durante praticamente toda a segunda metade do século XIX, foram intensos os debates sobre as formas de punição mais apropriada envolvendo uma longa discussão entre professores, educadores, funcionários do Estado, pais dos alunos e os chamados médicos higienistas. Esses profissionais, além de escreverem teses sobre educação, desenvolveram uma série de propostas sobre a ação médicas na relação dos costumes e da vida social em geral, sendo a escola um dos seus principais alvos. Dessa maneira, procura-se produzir “pessoas higiênicas, higienizadas e higienizadores”, baseando-se no saber do médico como fundamento de uma “pedagogia científica” para assim tratar estratégias que trabalhem tanto condições ambientais da escola quanto seu domínio pedagógico (LEMOS 2005).

A ideia de reordenar a educação primária introduziu, nas escolas, novos hábitos higiênicos e de práticas docentes condizentes a uma sociedade civilizada, que estariam presente em toda e qualquer escola, empreendidos por lei, nos Regimentos Internos das mesmas (Rudimentar, Isolada e Grupos Escolares), estabelecendo novas posturas de comportamentos, com o objetivo de integrar a população pobre aos valores burgueses, tendo como referência o trabalho, o lar e a própria escola.

Regulamentar o uso dos espaços escolares, e, ao mesmo tempo, definir práticas de novos hábitos higiênicos escolares, novos métodos didáticos que incentivavam a atividade dos alunos e a introdução das disciplinas de higiene, ginástica e educação física no currículo das escolas, fazendo parte do cotidiano escolar revelam uma nova concepção de infância tendo por base um ensino adequado, dirigido por regras estabelecidas de fora (valores burgueses) para dentro da criança (aquisição de valores burgueses), com objetivo de formar seu caráter por meio da educação de seus sentidos e da intuição, através do controle e rigidez no processo de aquisição desses conhecimentos, para preparar o indivíduo para a nova ordem social capitalista. Essa foi a pretensão de todos os governos da Primeira República, no Rio Grande do Norte.

## Considerações Finais

Contribuir para a reconstituição de parte da história da educação primária do Rio Grande do Norte, tendo como fonte de pesquisa os Regimentos dos Grupos Escolares, Escolas Rudimentares e Escolas Isoladas, todos do ano de 1925, escrito pelo Professor Nestor dos Santos Lima, o intelectual norte-rio-grandense que atuou e contribuiu para a educação do Estado no período republicano. Esse educador que atuou na educação do Rio Grande do Norte, tínhamos durante a pesquisa acesso as fontes, sejam escritos do próprio educador, jornais, revistas, imagens, e trabalho de outros pesquisadores que nos contavam sua história.

Esses documentos revelam os parâmetros administrativos que estavam presentes na formação do Departamento de Educação, traduzindo a perspectiva de educação completa no contexto dos documentos normativos além de apresentar uma estrutura que envolve a organização administrativa e a padronização do ensino em diferentes modalidades da escola.

A modernidade demarca a concepção pedagógico-educacional de Nestor Lima e a expectativa da “educação integral” destacando o quadro histórico da época. Tal percepção corresponde aos contextos que estão associados à história da educação em paralelo à produção das suas práticas referenciais. Desse modo, a compreensão de uma “educação completa” é concebida sob a ótica da formação física, intelectual e moral do indivíduo, desdobrando-se na dimensão didático-pedagógica para uma configuração político-educacional, consolidando as diferentes matrizes numa mesma unidade.

No entanto, ao apresentar e discutir a concepção de infância presente nos regimentos, reconhecendo que a pedagogia e os estabelecimentos de educação infantil e o funcionamento das práticas escolares, procurou-se empregar a lógica disciplinar que é operacionalizada, destacando algumas *estratégias e efeitos* a partir dos quais o disciplinamento dos corpos é “produzido” e “naturalizado”. Nesse sentido, nas análises que o que fazemos e somos não está previamente definido e que, por isso, é possível problematizarmos nossa constituição, quanto sujeito.

Nessa perspectiva, ao discutir a educação infantil e regimentos escolares

procurou-se compreender que tais estabelecimentos e legislação, desde início do período republicano (1910-1930), enquanto espaços pedagógicos, formadores, disciplinadores e educadores, implicados no “sequestro” dos corpos, dos tempos, e espaço dos indivíduos. Nesse sentido, foram ressaltadas relações que se estabeleceram entre sociedade, criança e adulto, a partir de suas atribuições, suas histórias, seus discursos e condições de existências. Desse modo, vê-se que tais regimentos, dentro das escolas primárias, foram postos em funcionamento no intuito de ordenar e regular as massas populacionais, permitindo a produção dos saberes sobre os indivíduos, classificação, a diferenciação e disciplinarização deles. Desse modo é importante ficar atento a práticas escolares na Educação Infantil, questionando a respeito de como elas funcionam e formam sujeitos de uma determinada época. Talvez, seja o momento oportuno de nos perguntarmos a respeito do que estamos fazendo de nós mesmos, o que estamos fazendo com nossas crianças e de, e qual a contribuição que está sendo dado para a produção de suas subjetividades na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. R. *O pré e a parábola da pobreza*. Educação pré-escolar: desafios e alternativas. Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. nº 9. São Paulo: Cortez 1987.

ALMEIDA JUNIOR, A. *o saneamento pela educação*. 1992. Tese (Doutorado) – Instituto de Hygiene, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo.

APPLE, Michel. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, s.d.

ARAÚJO, Marta Maria de. *José de Augusto Bezerra de Medeiros*: vida, educação, política. São Paulo, 1995. p. 198. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 1995.

ARAÚJO, Marta Maria de. **José Augusto Bezerra de Medeiros**: Político e educador militar. 2. ed. Natal: EDUFRN, 1998.

ARRAIS NETO, Enéas (Org). Educação e Modernização Conservadora. In. A Essência da Reforma do Ensino Médio: Competências para o novo mundo do trabalho? Fortaleza: Edições UFC, 2006.

ARENKT, Hannah 1989 *Origens do totalitarismo*. São Paulo, Companhia das Letras.

ARIÉS, Philippe. **A História Social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

A REPÚBLICA, Natal, (RN), 1907-1910, 1919-1921.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL/MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade> Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA – ABRAPIA. *Tipos de violência*. Rio de Janeiro: ABRAPIA2005.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

BAZILIO, Cavalieri Luis. *Infância “rude no Brasil”: Alguns elementos da história e da política*. In: História, infância e escolarização. José Gondra (org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p. 44-58.

BOTO, Carlota. *A escola primária como tema do debate político às vésperas da República*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, 1999.

BOTO, Carlota. A escola do homem novo: *Entre o iluminismo e a revolução francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), São Paulo: Avercamp, 2003.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine Introdução à análise do discurso / Helena H. Nagamine Brandão – 2<sup>a</sup> reimpressão da 7<sup>a</sup> edição – Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 286

BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929, 1989): a Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odaliza: São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história é a disciplina e da

higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.1v.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; *As Marcas do invisível: propaganda, infância e produção de identidades*. Site conteúdo escola, fevereiro de 2005b. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/139/31/> Acesso em: 24 fev. de 2005.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasileense, 1989 (Coleção Tudo é História, n. 117).

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da Cidade do Natal*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília:INL: Natal: UFRN, 1947.

CERTEAU, Mechel. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAVES, E. R. *Modernidade, revolução e fundação da liberdade: as revoluções americana, francesa e alemã*. João Pessoa: Saeculum Revista de História, 2005.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. N. 2, p. 177-229, 1990.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (1<sup>a</sup> edição em 1657).

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de poder sobre o currículo. In: \_\_\_\_\_. *O que quer um currículo?: pesquisa pós-critica em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Cap.2 p.22-55.

COSTA, Jurandir Freire, 1978, *História da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal.

COUTINHO, Karyne Dias. *Lugares de criança: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006b.

CURY, C. R. J. *A educação infantil como direito*. 1999. Disponível em: <http://buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewArticle/30899> Acesso em: 22 de maio de 2009.

DEL PRIORE, M. O cotidiano livre da criança livre no Brasil. In: *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DEL PRIORE, M. (org). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância; Trad. Dayse Batista, Porto Alegre: Editora Arte Médicas Sul Ltda., 1999. Laila Azize Souto Ahmad \* Pedagoga, Especializanda em Supervisão educacional, pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. PPGE/CE/UFSM. soutolaila@bol.com.br

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

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Tradução de Vera Ribeiro; revisão técnica de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.165.

ESCOLANO, Augustín; FRAGO, Vinão. Arquitetura como programa, Espaço-escola e currículo. In: *Curriculop, espaço e subjetividade a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Cap. 1. P. 19-47.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social / Norman Fairclough: Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

FARIA FILHO, L. M. de. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade: *Cadernos de Pesquisa. N. 103, p. 136-149, 1998*.

FERREIRA, Gomes Antônio. *Higiene e o investimento médico na educação da infância*. In: História, e escolarização. José Gondra (org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p.94-106.

FILHO, Luciano M. de F.. *Dos prédios aos Palácios: Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FONTENELLE, J. P. mar. 1925 ‘Higiene mental e educação’. ABHM, ano 1, nº 1.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal; 1999.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Bata Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **A microfísica do poder**. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de.: KUHLMAMM JR. Moysés. (Org.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O. *Devir-criança da filosofia: Infância educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 109-121.

GÉLIS, Jacques. A Individualização da criança. In: *História da vida privada 3 – da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-330.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: Faria Filho, L. M. de (org.) 500 anos de educação no Brasil. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.

GONDRA, José G. (2002) Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés. *Os intelectuais na História da infância*. São Paulo: Cortez.

GOODSON, Ivor F. *Curriculum: teoria e história*, Petrópolis: Vozes, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos / Maria do Rosário Gregolin. – São Carlos: Clara Luz, 2004, 210p.: 21 cm.

HAMILTON, David. “sobre as origens do termo classe e currículo”. *Teoria e Educação*. 6, 1992.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. Ed., Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004. 2922 p.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Local: editora, n. 1. jan./jun. 2001.

KOHAN, Wlater Omar. A infância escolarizada dos modernos (Michel Foucault). In: \_\_\_\_\_. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Cap. 1, p. 63-90.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia; LEITE, M. I. (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 2003.

KRAMER, Sônia. (2006) A infância e sua singularidade. In: BRASIL/MEC. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília: FNDE, Estação Gráfica.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre, Mediação, 1998.

KUPFER, M. Cristina M. Tratar e educar essas crianças pouco normais. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. *Anais...* Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032002000400037&Ing=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032002000400037&Ing=en&nrm=abn). Acesso em: 20 ago. 2010.

LARROSA, J. O enigma da Infância ou que vai do impossível ao verdadeiro. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*> Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 183-198.

LEAL, A. H. Parecer sobre a 6<sup>a</sup> Questão. In: ACTAS E PARECERES DO CONGRESSO DA INSTRUÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão. 3. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Entre a Palmatória e a Moral. In: *Nossa História*, Ano 2, nº 15, janeiro de 2005.

LIGA BRASILEIRA DE HYGIENE MENTAL. Editorial. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, ano 1, n. 2, dez. 1925.

\_\_\_\_\_. ano 5, n. 2, out./dez. 1932.

LIMA, R. *Palmada educa?* São Paulo: Revista espaço acadêmico, n. 42 ISSN 1519.6186, ano IV, 2004.

LIMA, Nestor dos Santos. Jornal A República, 05 e 06/09/1911. Natal. \_\_\_\_\_. *Um Século de Ensino Primário*. Typ. d'A República, 1927.

LYRA FILHO, Roberto. O que é direito. 17<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. Para um Direito sem Dogmas. Porto Alegre: Fabris, 1980.

\_\_\_\_\_. Por que estudar direito, hoje? In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de (org.). Introdução Crítica ao Direito. 4<sup>a</sup>. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993, p. 22 27.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930. (Biblioteca da Educação, v. 11).

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade de tempos e espes. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. P 119-130.

MACHADO, Roberto ET AL. Danação da Norma: *A Medicina Social e Constituição da psiquiatria no Brasil*. RJ: Graal, 1978.

MAGALDI, Ana Maria de Mello Bandeira. *Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais Brasileiros (anos 1920-30)*. In: História, infância e escolarização. José Gondra (org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p.59-79.

MARRACH, Sonia Alem. *Neoliberalismo e Educação*. In: GHIRALDELLE JR., Paulo (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002.

**MEDEIROS, Cristina Moreira L. A Modernidade Pedagógica da Educação Escolar no governo Juvenal Lamartine de Faria no Rio Grande do Norte (1928 – 1930).** Natal: UFRN. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. Uma abordagem histórico-filosófica da construção do discurso Nestor dos Santos Lima. In: XI SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA. 2005. Anais... Natal: CD-ROM, 2005.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. **Nestor dos Santos Lima e a modernidade educacional:** uma história do discurso. ed. Natal: EDUFRN, 2009.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão – dimensões da Maternidade brasileira: A Escola Nova.* São Paulo: Cortez e Autores associados, 1990.

MONTEIRO, Denise Matos. **Introdução à História do Rio Grande do Norte.** 3. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

MORAIS, Maria Arisneta da Câmara (Org.). **Gênero e práticas culturais:** História, Educação e Literatura. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

MOREIRA, Keila Cruz. **Grupos escolares:** modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908 – 1913). 1990. 60f. Monografia (Especialização em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1990.

MOREIRA, Ana Zélia M. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional:** Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN – 1908/1913. 2005. 177f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MUCHAIL, S. T. Educação e saber soberano. In: \_\_\_\_\_. *Foucault, simplesmente.* São Paulo: Loyola, 2004. p. 49-58.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder:** Conformação da Pedagogia Moderna. ed. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NETO, A. V. **Foucault e a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NUNES, Clarisse. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & educação*, n.6, 1992.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault.* Rio de Janeiro: Zahar, 2011. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. (Org.) – **Igreja Católica e suas práticas culturais.** Ed.

Líber Livro Editora: Brasília, 2006.

PAVAN, A.. Campanha quer o fim das palmadas nas crianças. In: *Portal Aprendiz*, 2005. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_pesquis/pesquisa\\_futura/id110101.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_pesquis/pesquisa_futura/id110101.htm) Acesso em ago. 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos de Clio ou a Literatura sob olhar da História a partir do conto O alienista, de Machado de Assis. In: Confrontos e perspectivas – Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Contexto, v. 16 – n.31, 32, 1996.

PORTO-CARRERO, J. P. (1929b). A psychanalyse na Liga Brasileira de Hygiene Mental. Em J. P. Porto-Carrero (Org.). *Ensaios de psychanalyse* (pp. 27-40). Rio de Janeiro: Flores & Mano. (Original publicado em 1926).

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafhia editorial, 2002.

PRATA, M. S. *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28 2005. Disponível em: Acesso em: 09 out. 2006.

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Livro de Ocorrência: (in)disciplina, Normalização e Subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, José Roberto Franco. “De pequenino é que se torce o pepino”: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. *História Ciéncia, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar/jun., p. 157, 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0104-5970200000200007&Ing=en&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0104-5970200000200007&Ing=en&nrm=iso&tlang=pt) . Acesso em 20 ago. 2010

REVEL, Judith. Michel Foucault: *Conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milaez, Carlos Piovesani.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

RIZZINI, Irene; FONSECA, M. T. *Bibliografia sobre história da criança no Brasil*. Marília: UNESP, 2001.

RIZZINI, Irene; (2006) Reflexões sobre pesquisa histórica com base em ideias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil e na passagem do século XIX para o XX. In: *Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. <http://www.prceedings.scielo.br>

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e educação da infância. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 59, p. 39-56, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a04v23n59.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

RODRIGUES, José Honório. Teoria da História do Brasil. São Paulo, Editora Nacional, 1978.

ROUSSEAU, J. – J. *Emílio*. Ou da Educação. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (1<sup>a</sup> edição em 1762).

SANGENIS, A. L. C. C., SANGENIS, L. F. C. *Instituição pública, disciplina e controle escolar: notas à margem das Conferências Pedagógicas do Rio de Janeiro*. Porto: Faculdade Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Porto), 2008. Disponível em: [http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos\\_finais/eixo1/IA1849.pdf](http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1/IA1849.pdf) Acesso em mai 2009.

SILVA, Rosália de Fátima E. Compreender a “entrevista compreensiva”. Texto utilizado para discussão no Seminário Análise compreensiva do discurso. Natal, 2006.

SIQUEIRA, E. M. Luzes e Sombras. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

SOUZA, Itamar de. *A República Velha do Rio Grande do Norte (1889-1930)*. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1989.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

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

STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** século XX. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 3v.

TEIVE, G. M. G. A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, N. (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 221-252

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

UJIIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. O movimento a favor da infância no Brasil. *Cadernos CEOM*. ano 21, n. 28, p. 289-302, 2008. Memória, História e Educação. Disponível em: <http://www.apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/166/74>. Acesso em: 20 ago. 2010.

VEIGA, Cyntia Greive. *Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX*. In. FERNANDES, R.; LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. Para compreensão histórica da infância. Porto: Campo das Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 608p. p. 497-518.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: Psicologia, criança e Pedagogia. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## Legislação educacional do Rio Grande do Norte

RIO GRANDE DO NORTE. DECRETO N° 671, DE AGOSTO DE 1873. Autoriza a instalação de uma Escola Normal de Instrução Primária no prédio do Atheneu Rio-Grandense. **Collecção de Leis Provinciais do Rio Grande do Norte, dos anos de 1872 a 1873.** Rio de Janeiro: Typ. Americana, 1873.

\_\_\_\_\_. DECRETO N° 809, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1877. Decreta que fica suprimida a Escola Norma criada no Atheneu Rio-Grandense. **Collecção de Leis Provinciais do ano de 1876 do Rio Grande do Norte.** Natal: Typ. Independente 1877.

\_\_\_\_\_. DECRETO N° 13, DE 08 DE FEVEREIRO DE 1890. Aprova a criação de uma Escola Normal na capital. **Actos Legislativos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Norte.** Natal. Typ. d'A República, 1890.

\_\_\_\_\_. LEI N° 67, DE 30 DE AGOSTO DE 1895. Ordena o executivo a rever os Regulamentos vigentes da Instrução Pública. **Coleção de Leis do Congresso de 1892 a 1895.** Natal: Typ. d'A República, 1896.

\_\_\_\_\_. DECRETO N° 69, DE 14 DE FEVEREIRO DE 1896: **Actos legislativos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Norte.** Natal: Typ. d'A República, 1897.

\_\_\_\_\_. LEI N° 249, DE 22 DE NOVEMBRO DE 1907. Aprova a criação da Escola Normal de Natal, a implantação de uma rede de grupos escolares no Estado e a reforma da Instrução Pública. **Actos Legislativos e Decretos do Governo de 1906.** Natal: Typ. d'A República, 1907.

\_\_\_\_\_. DECRETO N° 178, DE 29 DE ABRIL DE 1908. Aprova a criação definitiva da Escola Normal de Natal. **Actos Legislativos e Decretos do Governo 1907.** Natal: Typ. d'A República 1908.

\_\_\_\_\_. DECRETO N° 239, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1910. Aprova o Código de Ensino que instituía o cargo de Diretor da Escola Normal de Natal até então antes exercido pelo Diretor de Instrução Pública. **Actos Legislativos e Decretos do Governo 1910.** Natal: Typ d'A República, 1911.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Escola Normal de Natal.** Natal: Typ. d'A República, 1918.

\_\_\_\_\_. **Regulamento Geral do Departamento de Educação e Regimento Interno do Conselho de Educação.** Natal. Typ. d'A República, 1925.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação. **Regimento Interno dos Grupos Escolares.** Natal. Typ. d'A República, 1925.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação. **Regimento Interno das Escolas Isoladas.** Natal: Typ. d'A República, 1925.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação. **Regimento Interno das Escolas Rudimentares.** Natal. Typ. d'A República, 1925.

RIO GRANDE DO NORTE. LEIS E DECRETOS. Atos legislativos do Governo de 1909, Natal: Typ. d'A República, 1910.

\_\_\_\_\_. de 1910, Natal d'A República, 1911.

\_\_\_\_\_. de 1911, Natal: Typ. d'A República, 1912.

\_\_\_\_\_. de 1913, Natal: Typ. d'A República, 1914.

\_\_\_\_\_. Regimento Interno dos Grupos Escolares e escolas Isoladas. Anno de 1908. Natal: Typ d'A República 1908.

### **Relatório de viagens de Nestor Lima**

ESCOLA NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **MELHORAMENTOS TÉCNICOS DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL.** Natal: Typ. Do Instituto, 1913. 54p. (Relatório apresentado ao Exmo. Sr, Dr. Alberto Maranhão Governador do Estado por Nestor dos Santos Lima, Diretor da Escola Normal).

Mensagens Governamentais, Leis, Relatórios, Regulamentos e Regimentos. **Você não pode simplesmente colocar isso. Precisa colocar a referência completa.**

**EX:** BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto Constitucional vigente atualizado pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2004, p. 6.

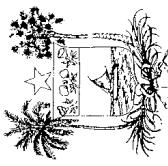
## **ANEXOS 1**

**CAPA DA LEI N° 405 DE 29 DE NOVEMBRO DE 1916.**

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

A REFORMA DO ENSINO

Texto e commentario da Lei n. 405,  
de 29 de Novembro de 1916



NATAL  
Typ. d'A REPUBLICA  
1917

# Lei organica do Ensino

Lei n. 406 de 29 de Novembro de 1916

REORGANISA O ENSINO PRIMARIO, SEGUNDARIO  
E PROFISSIONAL, NO ESTADO.

## TITULO Iº

### DA DIVISÃO E ORGANISACAO DO ENSINO

#### CAPITULO I

##### DA DIVISÃO GERAL DO ENSINO

Art. 1º—O ensino publico, leigo em todos os seus graus, divide-se em primario, secundario e profissional.

Art. 2º—O ensino privado é inteiramente livre quanto aos metodos e regimen didactico, ficando somente sujeito á fiscalisação do Governo no que se referir á hygiene, á moralidade e ao conjunto das materias ensinadas, entre as quaes terá sempre o primeiro lugar a lingua nacional.

#### CAPITULO II

##### DA ORGANISACAO GERAL DO ENSINO PUBLICO

Art. 3º—A base da organisaão geral do ensino publico é o ensino primario, ministrado em grupos

**ANEXOS 2**

**ATA DO TERMO DE PASSEIO ESCOLAR DO GRUPO ESCOLAR SENADOR  
GUERRA – CAICÓ/RN, 26 DE ABRIL APROXIMADAMENTE 1919.**

Término de passeio escolar

No dia 26 de fevereiro vix., o Grupo Escolar "Lindas Flores", presentes o director e professor, Antônio Bateman da Silva; professoras Francisca Dias da Silva e Alice Perreira de Britto, efeitos e pastéis ecológicos, estiveram no vix. de Abiá com a presidência de 52 alunos, pertencentes a 17º a ordem alumnar masculina, 16º a ordem alumnar feminina e 11º de aduana infantil menista. O local escolhido foi a lagoa de pedra a sul do vix. Barra Nova, distante aproximadamente três quilometros, onde ha, actualmente, mato de estujoas invasoras, uma cascata, cujas aguas se desprendem de uma altura de 3 metros approximadamente.

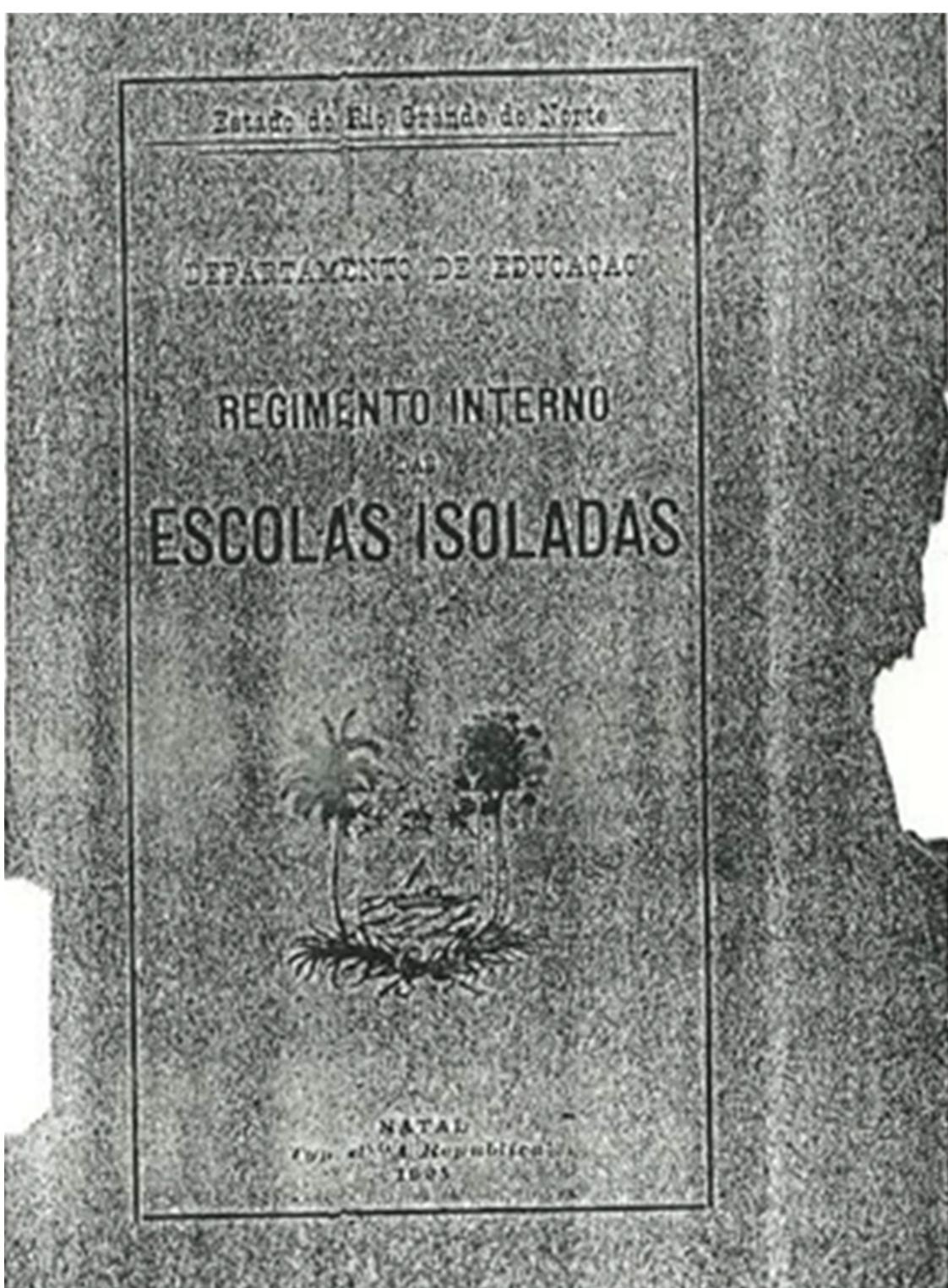
Fomos de grupo, pela manhã, pelas 6 h. da tarde quando o lugar apreendido ás 7.50. Durante o percurso, aspirando as evanescências dos campos, vistos de novo, toda a pitoresca vibrava de incóndita admiração, aqui, contemplando a rica vegetação; ali, observando a fragrância de varias plantações de willis e figueiros; mais além, avistando a variedade das imponentes flores, que impõem tanto realce e encanto aos novos prados. Come e' belo o desejado das interessantes borboletas quando extraem suas florinhas e voarão com que e' noutro!

Allegados ao local designado, fui lugar a parte instanciosa de passeio, que consistiu de uma lição de ciencias e repetição da leitura e do inverno, durante a qual os professores estabeleceram paralelo entre essas duas estações de annos, fixando os vales que uma ocasiona e os benefícios de que outra é portadora. Fim aí-qua, como complemento da parte instructiva, cada professor palestreu com suas respectivas classes sobre as obras e cuidados preventivos: aquedutos, portes de que se compõem, utilidade e local apropriado à construção dos mesmos reservatórios; distâncias, modo de construir -as, terraplenos, em escavação, e suas superfícies, algo a dizer em relação a proveniencia e captura das aguas; tudo o oportuno real aprofundando-se em todos os alunos presentes. Seguir-se apôs a parte recreativa, que compreendeu exercícios físicos as esportes, saltos no mesmo lugar, em dois tempos, saltos à distância, todos, porém, nos mesmos lugares, exercitativos e lúgares escolares. Regressamos ao grupo ás 10.15.

Terminado o passeio, fomos a o presente termo, que das designado pelos professores. Os, Antônio Bateman da Silva, director e professor da ordem alumnar masculina, e elas: Francisca Dias da Silva, Alice Perreira de Britto.

### **ANEXOS 3**

**REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS ISOLADAS – 1925.**



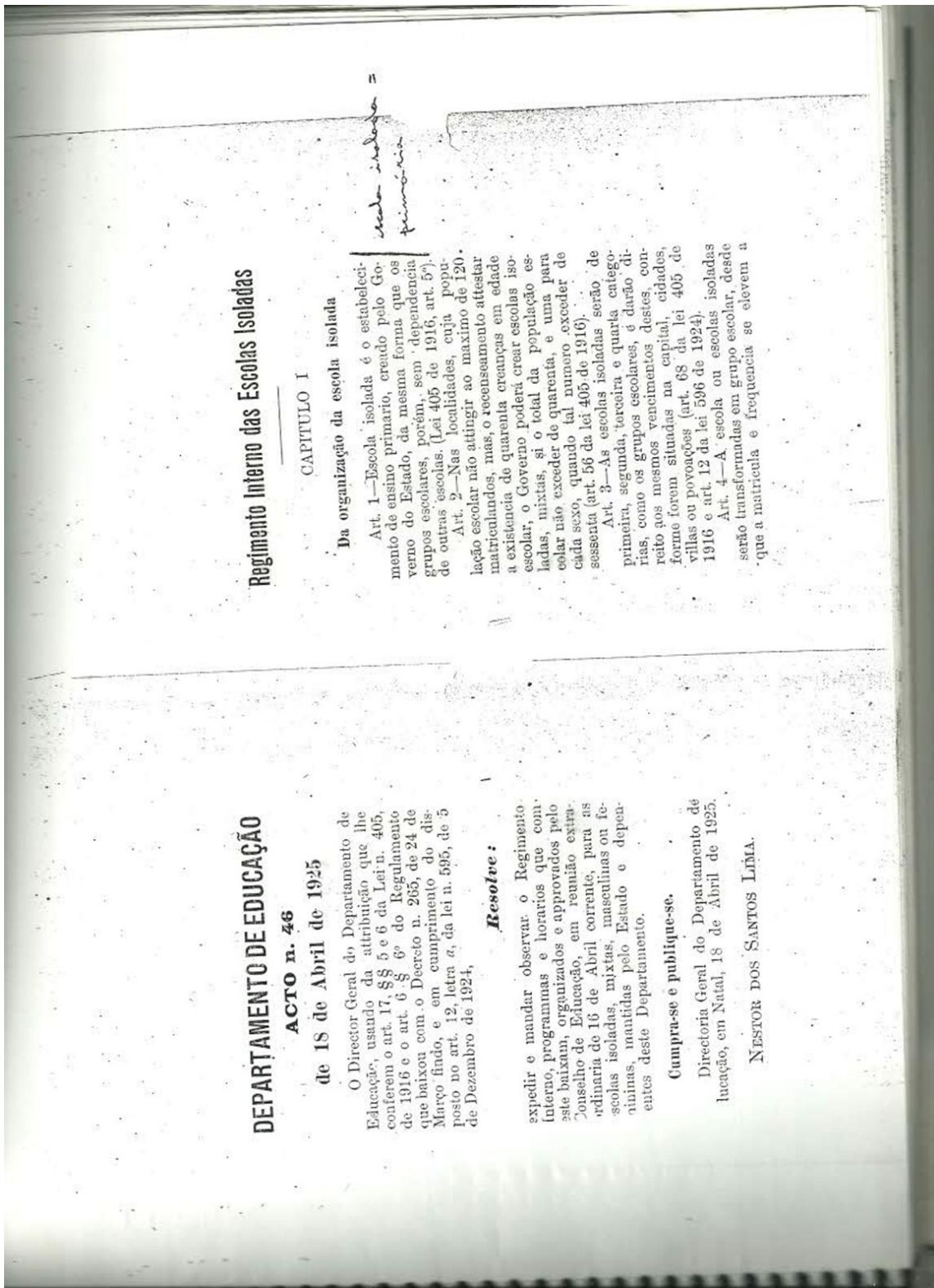
Estado do Rio Grande do Norte

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO.

REGIMENTO INTERNO  
DAS  
**Escolas Isoladas**

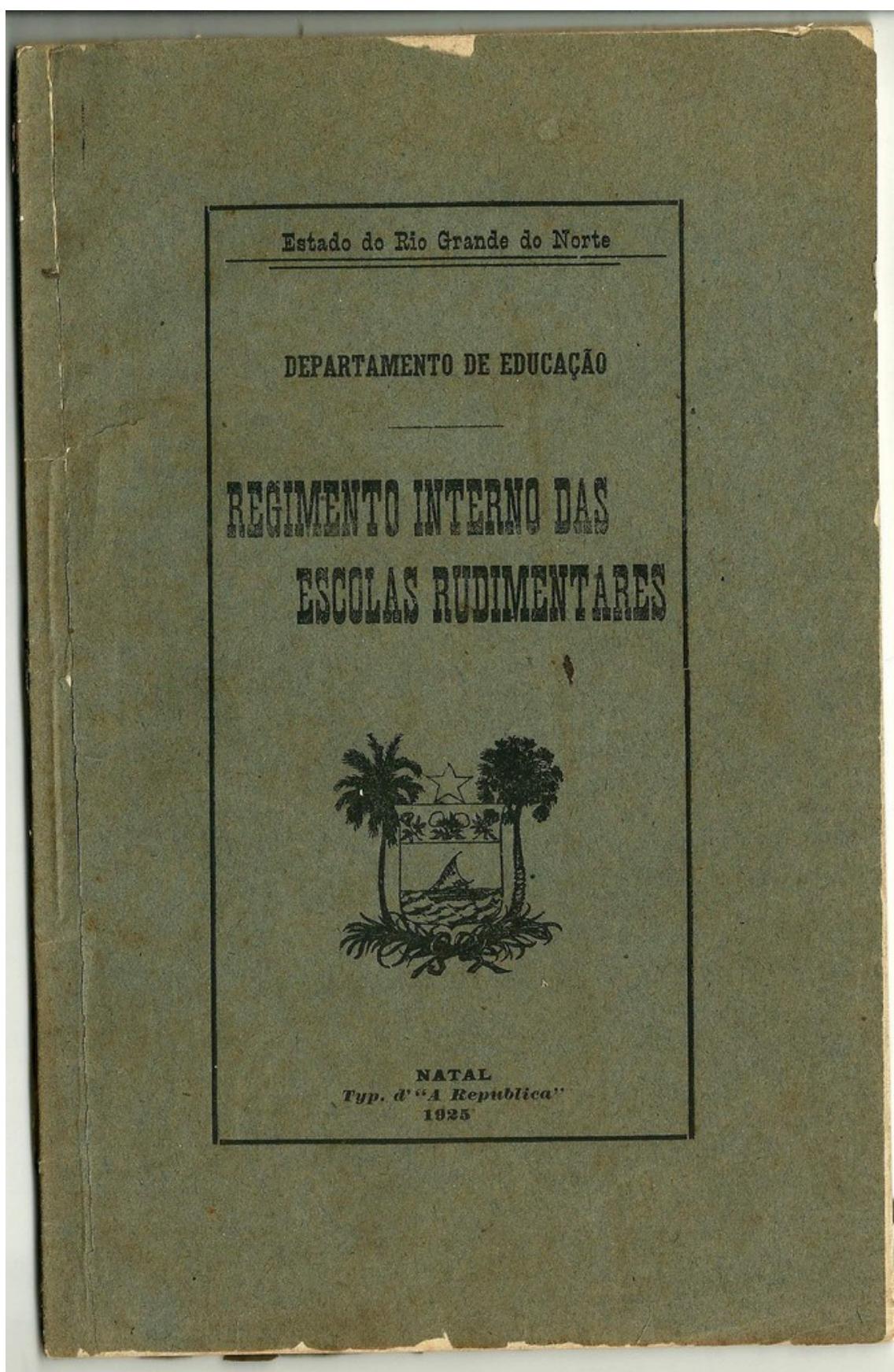


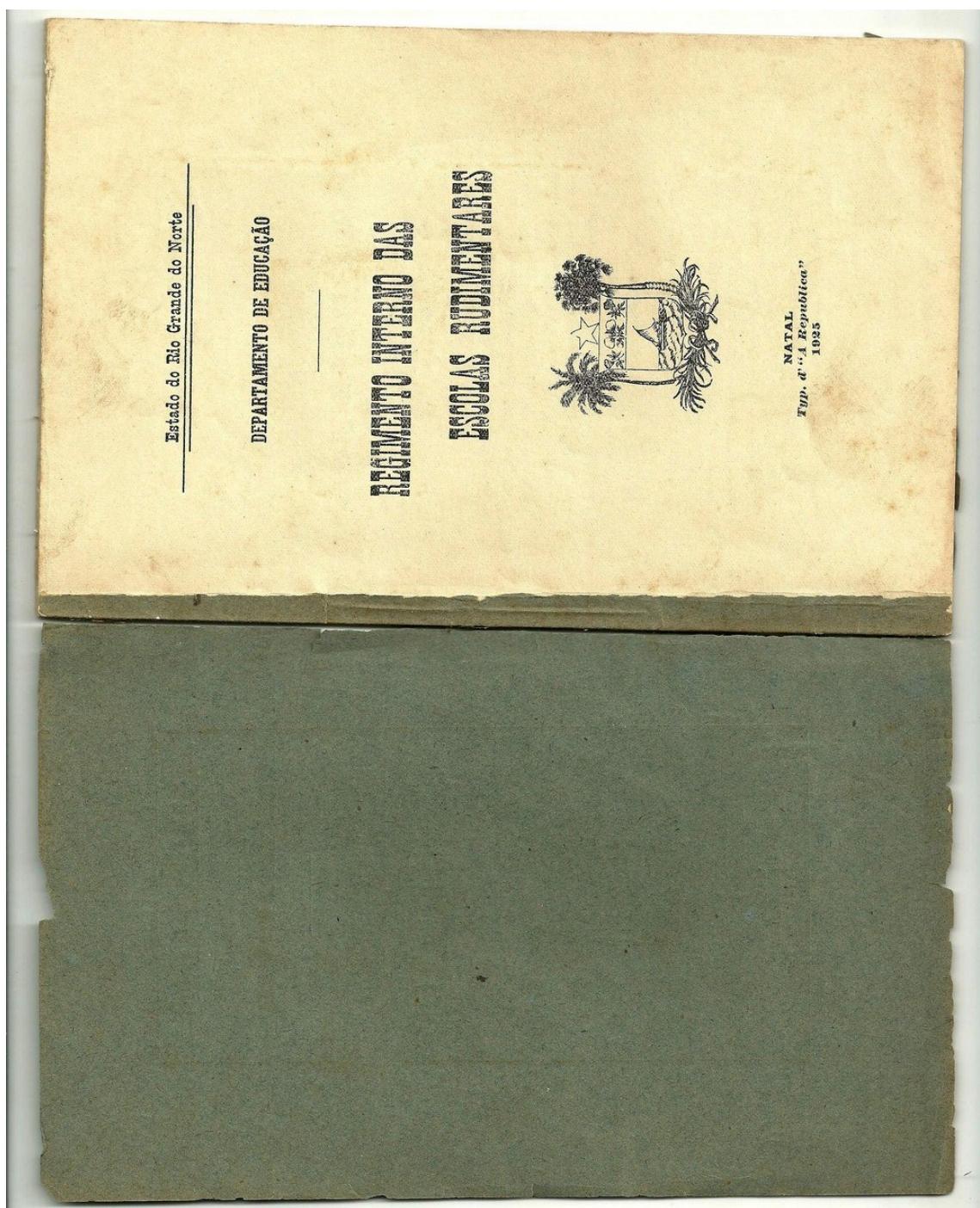
NATAL  
*Type, of "A Republica"*  
1925



**ANEXOS 4**

**REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS RUDIMENTARES – 1925.**





**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**Dia 3 de Abril de 1925**

**ACTO**

O Director Geral do Departamento de Educação, usando da atribuição que lhe conferem o art. 17 § 5º e 6º da lei 405, de 1916 e o art. 6 § 6º do Regulamento que baixou com o Decreto 265 de 24 de Março findo, e em cumprimento do disposto no art. 12 letra *a* da lei 595 de 5 de dezembro de 1924,

***Resolve:***

expedir e mandar observar o regimento interno, programas e horário que com este baixam, revistos e approvados pelo Conselho de Educação, em reunião ordinaria de 2 de Abril corrente, para as escolas rudi-

4

---

mentares, fixas, ambulantes ou nocturnas, mantidas pelo Estado e dependentes deste Departamento.

Cumpre-se e publique-se.

Directoria Geral do Departamento de Educação, em Natal, 3 de Abril de 1925.

NESTOR DOS SANTOS LIMA.

## Regimento Interno das Escolas Rudimentares

---

### CAPITULO I

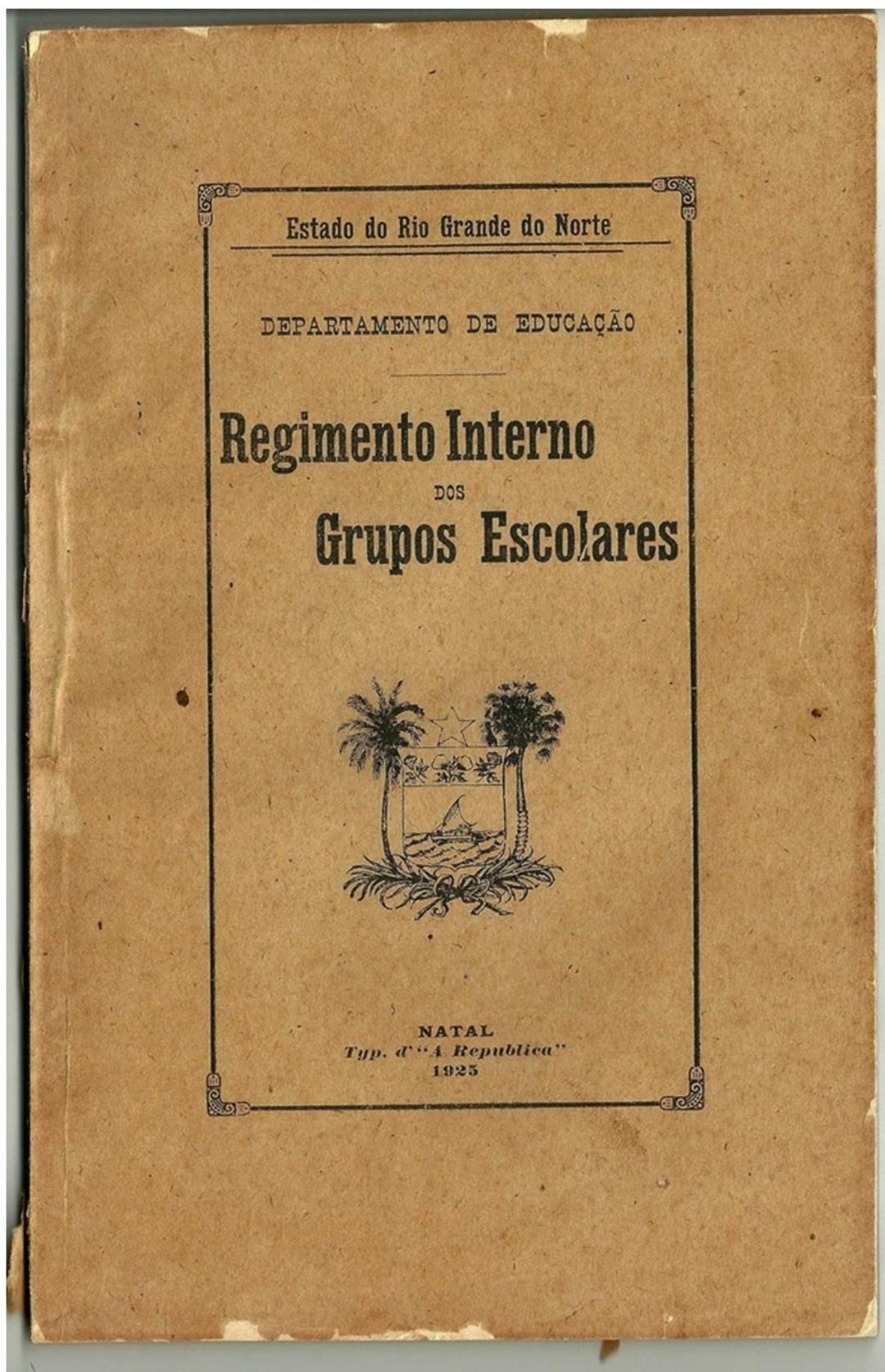
#### Da organização do ensino rudimentar

Art. 1—O ensino primário rudimentar será ministrado, em todo o território do Rio Grande do Norte, com programas reduzidos e material escolar e pedagógico diminutos, nas escolas rudimentares, que poderão ser fixas, ambulantes ou nocturnas.

Art. 2—As escolas rudimentares, fixas ou ambulantes, serão criadas nos bairros povoados, ou fazendas que contarem mais de cincuenta habitantes (Lei da Reforma de Ensino, art.

**ANEXOS 5**

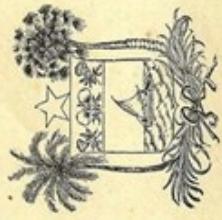
**REGIMENTO INTERNO DOS GRUPOS ESCOLARES – 1925.**



Estado do Rio Grande do Norte

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Regimento Interno  
dos  
Grupos Escolares



NATAL  
Typ. d' "A República"  
1925

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**ACTO n.º 51**

**de 15 de Maio de 1925**

O Director Geral do Departamento de Educação, usando da atribuição que lhe conferem o art. 17.º §§ 5º e 6º da Lei 405 de 1916 e o art. 6.º § 6º do Regulamento que baixou com o Decreto 265 de 24 de Março findo, e em cumprimento do disposto no art. 12.º, letra a, da lei 595 de 5 de Dezembro de 1924,

***Resolve:***

expedir e mandar observar o regimento interno, programmas e horários que com este baixam, revistos, ampliados eprovados pelo Conselho de Educação, em sessão extraordinária de 14 do corrente, para os Grupos Escolares, inclusive os Cursos Complementares, mantidos pelo Estado e dependentes deste Departamento.

Cumprase e publique-se.

Director Geral do Departamento de Educação, em Natal, 15 de Maio de 1925.

**NESTOR DOS SANTOS LIMA.**