

Djanni Martinho dos Santos Sobrinho



Grupo Escolar 'Senador Guerra'



Grupo Escolar 'Joaquim Nabuco'



HISTÓRIA DO ENSINO DE
GEOGRAFIA
EM GRUPOS ESCOLARES
DO RIO GRANDE DO NORTE (1908 - 1931)



Grupo Escolar 'Quintino Bocayuva'



Grupo Escolar 'Amino Affonso'

Editora
**SER
TÃO
CULT**



Djanni Martinho dos Santos Sobrinho

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008) e em Pedagogia Pela Universidade Potiguar (2019). Especialista em Geografia e Gestão Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (2010). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Educação pela UFRN. Professor da Educação Básica e do Ensino Superior no CERES/UFRN Caicó. Autor e organizador de livros que versam sobre diversos temas da Educação. Tem experiência na área de Geografia e Pedagogia, Ensino e Educação a Distância, Educação Geográfica, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino Geografia, História da Geografia Escolar, Práticas e metodologias no Ensino de Geografia, Estágio curricular supervisionado, BNCC, Formação de professores, Avaliação escolar, tutoria.



Djanni Martinho dos Santos Sobrinho

HISTÓRIA DO ENSINO DE
GEOGRAFIA
EM GRUPOS ESCOLARES
DO RIO GRANDE DO NORTE (1908 – 1931)

Sobral - CE
2022

Editora

**SER
TÃO
CULT**

História do ensino de geografia em grupos escolares do Rio Grande do Norte (1908 – 1931)

© 2022 copyright by: Djanni Martinho dos Santos Sobrinho.

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Editora
**SER
TÃO
CULT**

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaocult.com
sertaocult@gmail.com
www.editorasertaocult.com

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial

Ana Claudia Ramos Sacramento
Ana Paula Pinho Pacheco Gramata
Carlos Alberto de Vasconcelos
Denise Mota Pereira da Silva
Emerson Ribeiro
Francisco José da Silva Santos
Josilene Ferreira de Farias
Paulo Rogério de Freitas Silva
Paulo Sérgio Cunha Farias
Raimundo Lenilde de Araújo

Revisão

Daniilo Ribeiro Barahuna

Diagramação e capa

João Batista Rodrigues Neto

Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

Este livro foi originado a partir da tese homônima desenvolvida pelo autor junto ao Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

S237h Santos Sobrinho, Djanni Martinho dos.

História do ensino de geografia em grupos escolares do Rio Grande do Norte (1908-1931). / Djanni Martinho dos Santos Sobrinho– Sobral- CE: Sertão Cult, 2022.

134p.

ISBN: 978-65-5421-043-0 - e-book em pdf

ISBN: 978-65-5421-042-3 - papel

Doi: 10.35260/54210430-2022

1. Geografia. 2. Geografia- História do Ensino. 3. Geografia- Grupos escolares, Rio Grande do Norte (1908-1931). I. Título.

CDD 900



Este e-book está licenciado por Creative Commons

Atribuição-Não-Comercial-Sem Derivadas 4.0 Internacional

O SERTÃO E OS PALÁCIOS DO SABER

Muito tem sido escrito sobre o Sertão.

Das veredas de Guimarães Rosa (1956) até os recentes estudos resultantes do Mestrado em História dos Sertões (MHIST/CERES-UFRN), este espaço de formação da cultura, de um modo próprio de viver e da produção historiográfica tem encantado há muitos, e o seu *modus operandi* suscitado interesse e provocado o debruçar-se sobre seus fatos e eventos.

O modo próprio de organização da vida, marcado pela resistência frente aos desafios do mundo de vida cotidiano do sertanejo e da natureza, é um dos muitos referenciais que caracterizam o homem e a história dos lugares que compõem este espaço.

Um espaço que se constitui como ambiência de vivência, onde não só é possível se identificar um tipo característico de cultura e de construção social, como também é possível identificarmos o arquétipo de um modo de pensar e de construir a história, a qual se escreve no presente e se observa na vida cotidiana de cidades e campos que mutam e encantam na presença da estação chuvosa. Assim como a caatinga que desperta em verde, a vida desperta em alegria.

Podemos atestar a característica singular de viver no Sertão vivenciando o presente e visitando o passado.

Nos inventários *post-mortem*, sob a custódia do LABORDOC – UFRN, em cujo acervo encontra-se documentação dos séculos XVIII, XIX e XX relacionada à Região do Seridó Potiguar e Seridó Paraibano, macrorregião do Semiárido Nordeste, podemos nos encantar com o modo de vida de homens e mulheres.

Em Rústicos Cabedais: patrimônio e cotidiano familiar nos sertões da pecuária (Seridó – Séc. XVIII), Muirakytan Kennedy de Macêdo (2015) nos brinda com relatos emocionantes sobre a vida nos sertões.

Se na História Social temos estes achados arqueológicos que nos remetem a um Sertão que nos encanta pelo seu *modus vivendi*, há um outro tesouro escondido nos arquivos escolares que descortinam o mundo da escola e coroam a História da Educação.

Estes tesouros foram explorados e contam a história de professoras que, no século XIX, assumiram a belíssima tarefa de implantar nos recém-criados Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (RN) o ensino baseado no método intuitivo com o desenvolvimento da estratégia metodológica “lição de coisas”.

Fazer a busca arqueológica de documentos que registraram a ação pedagógica destas professoras caracteriza o desenho metodológico descrito na produção historiográfica HISTÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM GRUPOS ESCOLARES DO RIO GRANDE DO NORTE (1908 – 1931), escrita por Djanni Martinho dos Santos Sobrinho (2021).

O caminho percorrido pelos sertões do RN descritos pelo autor leva o leitor ao encontro de paisagens e cenários caros, ao olhar do conhecedor da Geografia. Mais do que a Geografia, podemos adentrar nos “Palácios do Saber”, cognome dado acertadamente às edificações que ancoravam os Grupos Escolares do Brasil e do RN, e dentro deles chegar aos Diários de Classe das professoras que cuidadosamente descreviam as lições de coisas.

Se, do ponto de vista da Geografia, esta produção escrita já nos brinda com sua sensibilidade, sem fugir do rigor metodológico, do ponto de vista da História da Educação Brasileira, traça um importante capítulo da atividade docente, descrevendo com riqueza de detalhes os procedimentos didático-pedagógicos caracterizadores do uso do método intuitivo e da lição de coisas.

O prazer da leitura começa logo nos primeiros capítulos, nos quais encontramos uma descrição rica em emoções e sentimentos construída no percurso de formação de um sertanejo que, ao fazer aponta-

mentos do seu percurso formativo, nos informa como é estudar e qual o valor que a educação escolarizada tem.

Acompanhar esse relato identificando os espaços de construção pessoal e profissional situados no tempo e nos territórios de formação são em si elementos possíveis para uma discussão sobre a história dos homens e dos fatos fundamentados nas motivações e intenções pessoais daquele que constrói sua narrativa, mas que pode ser a de muitos.

Percorrendo essa narrativa, adentramos os “Palácios do Saber” e somos brindados com um passeio pela Seridó norte-rio-grandense, pelo oeste potiguar, pelas terras de Inharé, até chegarmos à Pedra do Sino, em todos eles visitando a Geografia deste estado. Entre texto e imagens, vamos nos encantando... ora com a Geografia local, ora com a arquitetura dos Grupos Escolares.

De modo que, quando nosso olhar vai ao encontro do olhar do pesquisador que desvela as informações sobre o fazer docente descrito nos Diários de Classe, estamos já preparados para sermos inundados com uma narrativa acerca da história da educação que se construiu nos Grupos Escolares, através da ação pedagógica de professoras que souberam, muitas vezes a seu *recte*, aplicar a lição de coisas para o ensino da surgente Geografia Escolar.

Entre imagens, recortes, ilustrações e narrativa, vamos chegando ao final da leitura com a convicção de termos aqui, netas páginas, a construção de um importante capítulo da História da Educação no Brasil e, com certeza, uma bela contribuição à História da Geografia Escolar.

Ao falar sobre a história do ensino de geografia em grupos escolares do Rio Grande do Norte, o autor nos convence de que no sertão também se constrói a História da Educação no Brasil.

Vale a pena ler!

Caicó (RN), 07 de julho de 2022.

Professora Tânia Cristina Meira Garcia

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

tania_cristina2005@yahoo.com.br

NOTAS SOBRE O AUTOR

O Professor Djanni Martinho dos Santos nasceu em 1985 na Cidade de Caicó-RN. No âmbito do território municipal, a Comunidade Itans é o seu lugar de origem e vivências até os dias atuais. Desde cedo, compreendeu que a Educação poderia ser a força motriz capaz de impulsionar sua vida, projetando-o para trilhas por meio das quais seria capaz de realizar seus sonhos. Assim, com coragem, ousadia e fé, ultrapassou as fronteiras do lugar de vivência em busca de suas realizações. Inicialmente, a cidade de Caicó foi o destino dos deslocamentos diários para concluir a Educação Básica, percurso no qual transitar pela parede do Açude Itans era um passaporte para alcançar o outro lado da comunidade e da vida. Concluída a fase inicial de formação, era chegado o tempo de, novamente, com coragem, ousadia e fé, buscar o almejado ingresso na universidade, o que logo se fez realizar por meio da aprovação para cursar a Licenciatura em Geografia (2008). Durante o ciclo de formação superior, foi simultaneamente descobrindo os encantos e recantos que a Geografia revela e lapidando o Ser professor; inclusive por meio da atuação no mercado de trabalho. Professor de Geografia, por meio da habilitação institucional que o diploma confere e do exercício da docência escolar, delineou como horizonte para sua trajetória de vida, ultrapassar as cercanias das vivências familiares/locais em busca do aprimoramento intelectual. Foi assim que, entre 2009 e 2021, não somente cursou a Licenciatura em Pedagogia, em Caicó, como se fez um professor itinerante que, sem deixar a sala de aula, passou a transitar entre os sertões potiguar e paraibano para cursar a Especialização em Geografia e Gestão Ambiental, em Patos, e, depois, entre o sertão potiguar e o litoral paraibano para realizar o Mestrado em Geografia na Universidade Federal da Paraíba, em João

Pessoa. Cada conquista ampliava os horizontes dos desejos e da cosmovisão, possibilitando reconhecer na Educação a seara com a qual se identificava e na qual projetava o seu desejo de Ser mais e melhor pelos caminhos da docência. Foi com esse espírito que realizou mais uma especialização, desta vez em Ensino de Geografia, e, logo em seguida, reeditou a itinerância pelo saber, transitando entre o sertão e o litoral potiguar, para cursar o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal. Nesse intervalo de tempo, sobrepôs os percursos de formação e atuação profissional, já tendo conquistado um lugar e um nome como Professor de Geografia na Região do Seridó e quiçá em outras escalas geográficas, cujo perfil se faz particular pela forma como foi esculpido na interface entre Geografia e Educação, trilhando pelas veredas do Ensino, da Educação a distância, da Educação geográfica, do Estágio Supervisionado, da Formação de Professores e, especialmente da História da geografia escolar, como atesta a publicação ora disponibilizada para o leitor.

Indiscutivelmente, a trajetória de vida do Professor Djanni é reconhecidamente marcante e marcada por obstáculos, superações e conquistas, que fazem do menino do Itans, que conheço desde a infância (por lá também ter residido), um sujeito merecedor de nosso respeito e carinho. Sem jamais ter se distanciado de seus propósitos, continua a lapidar em seu perfil traços de um professor-cidadão que com dedicação, compromisso e engajamento vai construindo sua história, tendo como alicerces atributos humanos valiosos e, por vezes escassos nos dias atuais, quais sejam: honestidade, humildade, competência e humanismo.

Eis, portanto, breves notas sobre o autor desta obra, o Professor Djanni, por quem tenho imenso carinho e de quem me orgulho ter acompanhado nessa exitosa e promissora caminhada da vida!

Um cheiro no coração

Prof^a Ione Rodrigues Diniz Morais

SUMÁRIO

Capítulo 1

CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PESQUISADOR: DO SERTÃO NORTE-RIO-GRANDENSE AO LITORAL PARAIBANO.....	11
O ingresso na graduação e o contato com a pesquisa e docência.....	11
O Ensino de Geografia como objeto de estudo no Mestrado.....	15
Entre decepções, desencontros e encontros: o ingresso no Doutorado.....	19
História do Ensino de Geografia em Grupos Escolares do Rio Grande do Norte.....	24

Capítulo 2

LEGISLAÇÕES E CENÁRIOS EDUCATIVOS: OS GRUPOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO NORTE NA 1ª REPÚBLICA.....	45
Grupos Escolares no Brasil: exemplificações do Ensino Primário na 1ª República.....	45
Grupo Escolar Senador Guerra: a idealização da proposta republicana de ensino em solo Seridó norte-rio-grandense.....	54
Grupo Escolar Almino Afonso: o modelo de ensino republicano chega à serra do oeste potiguar.....	60
Grupo Escolar Quintino Bocaiúva: a nova concepção de ensino primário republicano nas terras do Inharé.....	67
Grupo Escolar Joaquim Nabuco: a expansão do ensino primário chega à Pedra do Sino.....	73

Capítulo 3

A GEOGRAFIA ENSINADA NOS GRUPOS ESCOLARES NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX NO RN: LIÇÕES DE COISAS E MÉTODO INTUITIVO.....	81
Compreendendo as Lições de Coisas e o Método Intuitivo de Ensino.....	81
Pontos tratados e Práticas das professoras ao lecionarem Geografia nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte.....	99
APONTAMENTOS FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125

CAPÍTULO 1

CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PESQUISADOR: DO SERTÃO NORTE- RIO-GRANDENSE AO LITORAL PARAIBANO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma síntese do processo de formação do pesquisador no que se refere à trajetória acadêmica da graduação ao ingresso no Doutorado, assim como dos elementos que fundamentam o argumento de tese, que resultou no trabalho que ora disponibilizamos.

Para favorecer o entendimento por parte do leitor, o texto encontra-se subdividido em quatro partes. No primeiro tópico, tem-se uma sistematização de aspectos inerentes ao ingresso na graduação e o contato com a pesquisa, extensão e docência. No segundo, mostra-se o percurso e as atividades desenvolvidas no Mestrado na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A terceira parte destaca os desencontros e encontros relacionados aos processos seletivos para ingresso no Doutorado, ou seja, as propostas de investigações que foram elaboradas e não aprovadas em programas de pós-graduação. Por fim, a última seção deste capítulo traz discussões sobre os fundamentos que sustentam a argumentação para elaboração da tese proposta, que deu origem a este livro..

O ingresso na graduação e o contato com a pesquisa e docência

Como parte dos jovens brasileiros, realizou toda a Educação Básica em escolas públicas. Inicialmente, o interesse era ingressar no curso de Direito, e tal objetivo se justificava primeiro para atender aos anseios dos familiares e depois por pensar que era uma área que, do ponto de

vista de empregabilidade, garantiria a entrada no mercado de trabalho de forma mais rápida.

No entanto, ao cursar o Ensino Médio em uma escola pública de Caicó-RN, despertou-lhe o interesse pela Geografia, e isso se deu em virtude do propósito de desafiar a docente que lecionava o referido componente curricular, já que esta era rígida em seus instrumentos de avaliação e alguns alunos eram reprovados. Contudo, ao concluir o então 2º grau, submeteu-se ao primeiro vestibular e optou ainda pelo curso de Direito, mas, ao sair o resultado, não obteve êxito.

No ano seguinte, participou mais uma vez do processo seletivo vestibular e foi aprovado para o curso de Geografia na UFRN no Campus de Caicó. A escolha pela referida Instituição de Ensino Superior e cidade se deu em virtude da qualidade do curso e por nela residir. Também por esse lugar ser um celeiro de estudiosos do Seridó Potiguar, destacando-se em seus aspectos educacionais, políticos, econômicos e suas manifestações culturais e religiosas.

Em termos políticos, o referido município foi criado em 16 de dezembro de 1868 pela Lei Provincial nº 612, e por meio do Decreto Estadual nº 12, de 1 de fevereiro de 1890, passou a se chamar Seridó. O nome Caicó chegou oficialmente por força do Decreto Estadual nº 33, de 7 de julho de 1890.

De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Cidades (2021), o município apresenta uma população de aproximadamente 68.000 habitantes distribuídos em uma área territorial de 1.228,58 km² na região Nordeste do Brasil. Seu Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,710, o que lhe garante o 1º lugar no Seridó Potiguar e 4º em nível estadual.

Já com relação aos aspectos econômicos e sociais, o município – que já se destacou na fase áurea do binômio algodão-pecuária – atualmente tem sua economia centrada nas atividades do terciário, indústria têxtil e, de forma não tão significativa, na agricultura.

No contexto político, já teve representantes que ocuparam cargos eletivos de governador, vice-governador e deputado federal. Contudo, observa-se certo enfraquecimento a partir do final dos anos de 1980 e

início da década de 1990. Isso pode ser resultado do esfacelamento das oligarquias existentes ou de maior esclarecimento por parte das pessoas.

Destaca-se em nível estadual pelas festividades do Carnaval, considerado um dos maiores da região Nordeste e certamente o de mais atração de pessoas no contexto estadual, além da Festa da Padroeira Senhora Sant’ana, realizada todos os anos no mês de julho, período em que sua população praticamente duplica.

Quanto aos serviços educacionais, o município de Caicó conta com 49 escolas públicas e privadas que ofertam o Ensino Fundamental e outras 09 que ofertam o Ensino Médio. De acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2019)¹, o município tem nota 4,9 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 4,1 para os Anos Finais, o que representa um decréscimo em relação ao primeiro e aumento no segundo se comparado ao ano de 2015.

Ainda com relação à educação em Caicó, temos a chegada do CERES, centro acadêmico vinculado à UFRN. O advento dessa conceituada instituição no Seridó Potiguar e em Caicó, mesmo que no século passado, foi de fundamental importância para o processo de formação deste pesquisador. Isso porque possibilitou a realização de um curso em sua terra natal e com despesas que cabiam no orçamento de seus familiares, o que talvez não teria sido possível em uma outra conjuntura.

Ao adentrar o CERES e iniciar as atividades acadêmicas no curso de Geografia, muitos eram os desafios e angústias, pois a quantidade de textos para leitura e discussão semanal eram em quantidades significativas. No entanto, com o passar dos semestres, desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão, e estas foram de fundamental importância no processo de formação pessoal, profissional e também como futuro pesquisador.

Com relação ao ensino, exerceu a monitoria na Disciplina “Introdução a Ciência Geográfica”, na qual pôde aprofundar as discussões e conhecimento em torno da história do pensamento geográfico. Paralela a esta atividade, também lecionava no Ensino Fundamental e Médio

1 Os dados constam no IBGE Cidades (2021).

em escolas públicas do município de Caicó-RN. Isso perdurou por toda a graduação até o final de 2013.

No âmbito da pesquisa, desenvolveu um trabalho sobre os resíduos sólidos no Seridó Potiguar, este na disciplina “Geografia do Rio Grande do Norte”, ministrada pela prof.^a. Dr.^a. Ione Rodrigues Diniz Moraes, em que coletou dados da situação do destino final do lixo de todos os municípios que integram essa região.

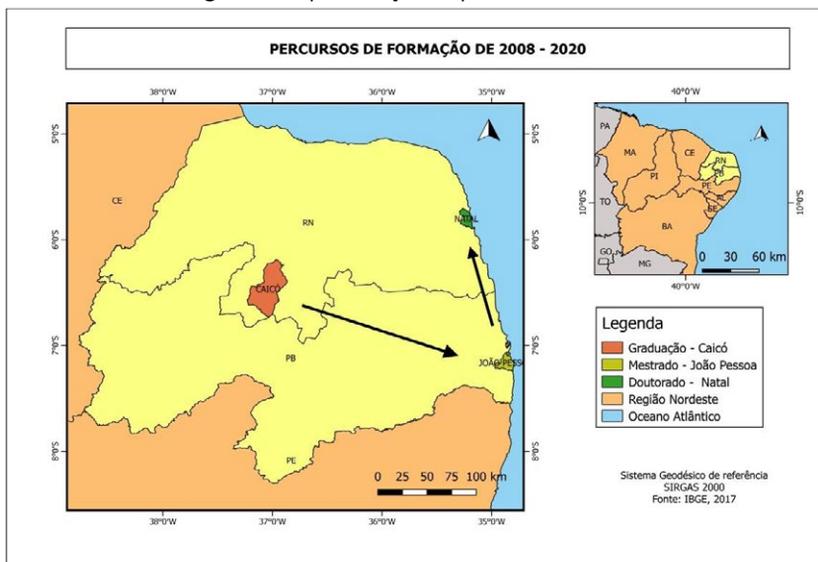
Em relação à extensão, integrou o projeto “Arborizar o Campus de Caicó: uma proposta didático-pedagógica”, coordenado pela prof.^a. Dr.^a. Eugênia Maria Dantas, além de participar como voluntário em diversas atividades e cursos promovidos pelo Curso de Geografia e CERES.

Concluída a licenciatura em Geografia, ingressou em uma especialização na área de Educação Ambiental e Geografia ofertada pela Faculdade Integrada de Patos – FIP/PB, onde foi realizada a pesquisa intitulada “Resíduos sólidos no município de Serra Negra do Norte/RN: produção, acondicionamento e destino final”.

Contudo, optou em não dar continuidade em um futuro mestrado por não ter mais interesse pela temática, já que discussões voltadas para o Ensino de Geografia mostraram-se ser mais instigantes. Assim, enquanto professor, passou a indagar sobre aspectos da Geografia na Escola e começou a participar de eventos científicos relacionados à temática, buscando identificar um objeto de estudo para o Mestrado.

Dessa forma, tinha continuidade o percurso de formação acadêmica (Figura 1), que se deu do sertão potiguar ao litoral paraibano e também norte-rio-grandense nos cursos de Mestrado e Doutorado.

Figura 1 – Espacialização do percurso formativo



Fonte: Elaborado a partir dos dados do autor (2019).

A representação cartográfica mostra os territórios em que estão localizadas as cidades em que construiu sua formação acadêmica enquanto estudante e pesquisador. Além disso, serve para expor a importância das instituições de Ensino Superior em regiões distintas do país na formação de pessoas, independente de classe social.

O Ensino de Geografia como objeto de estudo no Mestrado

Em sua trajetória acadêmica no ano de 2013, iniciou a Pós-graduação *Stricto sensu* em nível de Mestrado na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como mostrado na Figura 1. Tendo como objeto de estudo a Geografia Escolar no Ensino Médio, procurou discutir sobre o desenvolvimento dos alunos de escolas públicas e privadas de Caicó nas questões discursivas de Geografia nas provas da Comissão Permanente de Vestibulares – COMPERVE da UFRN.

A delimitação da temática se deu em virtude da observação e identificação de um rendimento não satisfatório nos resultados dos discentes nos instrumentos de avaliação aplicados pela COMPERVE no componente curricular “Geografia” entre os anos de 2002 a 2012. Isso

porque, a partir de 2013, o instrumento com questões discursivas não foi mais aplicado.

Considerando que no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da UFPB o mestrando tinha que cumprir um mínimo de 25 créditos entre disciplinas obrigatórias, optativas e estudos especiais, procurou integralizar todos estes no primeiro ano. Nesse sentido, cursou componentes curriculares relacionados ao seu objeto de estudo, como também alguns relacionados a áreas diferentes no intuito de não se restringir às discussões em torno da pesquisa.

Dessa forma, dentre as disciplinas obrigatórias do programa de mestrado, tinha “Epistemologia do Pensamento Geográfico”, “Metodologia para Investigação Geográfica” e “Seminário de Dissertação”. Já dentre os componentes optativos da Linha de Educação, cursou “Geografia Escolar: enfoques históricos e metodológicos” e “Metodologias para o Ensino de Geografia”.

Além dessas, cursou “Leituras do Espaço Urbano” e “Produção do Espaço Agrário”, uma vez que sua pesquisa abrangia conteúdos relacionados a essas áreas de estudo e estes eram trabalhados pelos professores do Ensino Médio nas escalas global, nacional e local.

No tocante aos componentes curriculares “Epistemologia do Pensamento Geográfico” e “Metodologia para Investigação Geográfica”, estes tinham por objetivo possibilitar o debate sobre o desenvolvimento da Ciência Geográfica relacionando-a aos diversos métodos que permeiam ciências como Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico Dialético e Fenomenologia.

Além disso, discutiu-se também sobre os paradigmas geográficos, quais sejam: Determinismo Geográfico, Possibilismo, Nova Geografia, Geografia Crítica e Geografia Humanista Cultural. Contudo, mesmo as disciplinas propondo uma diversidade de leituras e abordando os pensadores precursores do pensamento geográfico – como Ritter, Humboldt e Ratzel, até os mais modernos como Milton Santos –, as discussões sobre o Ensino de Geografia foram superficiais – e, para ser mais preciso, negligenciadas.

Dessa forma, a ausência dessas discussões dificultou suas produções nas atividades que foram solicitadas ao término de cada compo-

nente curricular, pois em “Epistemologia do Pensamento Geográfico”, o trabalho final consistiu na desconstrução de uma tese na área da Educação ou Ensino de Geografia.

Já na disciplina “Metodologia da Investigação Geográfica”, como tarefa final foi solicitado um texto em que apresentasse a importância da atividade de campo em seu trabalho e como o desenvolveria em sua investigação, isso sem que a discussão tivesse sido realizada em sala de aula pela docente do componente curricular.

No que se refere aos estudos especiais, cursou as disciplinas “Leituras do Espaço Urbano” e “Produção do Espaço Agrário”. O desenvolvimento do primeiro componente curricular ocorreu a partir de discussões de diferentes textos, abordando a temática espaço urbano e os agentes sociais que interagem na Cidade, enquanto que a segunda a metodologia utilizada nas aulas consistiu de exposição por parte do professor e análises de documentários sobre o combate ao trabalho escravo contemporâneo no Brasil.

Como trabalho final, foi solicitada a construção de artigos, relacionando-os com a temática discutida na Dissertação. Os textos que elaborou abordaram “O Ensino de temáticas da Geografia Agrária” e “Discussões sobre Cidades”, mais especificamente como são apresentados nos livros didáticos desta disciplina.

Dentre as disciplinas optativas da Linha de Educação Geográfica, cursou “Geografia Escolar: enfoques históricos e metodológicos”, que tinha por objetivo compreender as representações sociais, subjacentes às práticas educativas, enquanto dimensões do fenômeno educativo, em especial do Ensino de Geografia.

A escolha pela disciplina se deu em virtude de considerar pertinentes as discussões no que se refere à proposta de pesquisa, como também de ampliar o conhecimento em torno da Geografia Escolar. O desenvolvimento da disciplina se deu a partir de leituras e debates em sala de aula acerca de autores que discutem sobre práticas docentes no Ensino de Geografia e formação profissional.

Como trabalho final, foi orientado a desenvolver um artigo científico considerando as discussões realizadas no semestre e relacionan-

do-as com o tema de sua pesquisa. Seu artigo abordou os recursos didáticos utilizados nas aulas de Geografia em uma escola pública do município de Caicó.

Outro componente optativo cursado foi “Metodologias para o Ensino de Geografia”, cujo objetivo foi oferecer formas diversificadas de trabalhar conteúdos de Geografia nos diferentes níveis de ensino. A disciplina foi desenvolvida por meio de leitura e discussão de textos sobre temas inerentes à metodologia no Ensino de Geografia, como também por apresentação de documentários sobre Grupos Escolares em Minas Gerais, evidenciando as edificações das escolas primárias desse estado.

Ao final da disciplina, realizou-se uma aula de campo para as cidades de Areia Branca e Mossoró, no Rio Grande do Norte, e Fortaleza, no Ceará. Todo o roteiro foi apresentado e discutido em sala e posteriormente finalizado pelo professor ministrante da disciplina. Nesta atividade, teve-se acesso a mapas que mostravam o crescimento e a expansão dessas cidades, além da visitação de museus.

Como atividade final, organizou-se um arquivo digital no qual todos os discentes que participaram da atividade de campo deveriam sugerir uma metodologia a ser desenvolvida em sala de aula, considerando para tanto aspectos que foram vistos nas visitas.

Outra atividade desenvolvida no Mestrado foi o Seminário de Dissertação, o qual integrava a estrutura de disciplinas obrigatórias do PPGG - UFPB, com carga horária de 30 horas equivalentes a 02 créditos. Neste componente curricular, o mestrando apresenta publicamente um texto com o desenrolar de sua pesquisa ao término do primeiro ano do curso para uma banca composta por docentes internos e externos ao Programa de Pós-graduação.

A importância dessa disciplina se dá em virtude de o discente poder discutir sua pesquisa, bem como receber contribuições que o auxiliam nas etapas subsequentes de sua investigação.

Ao concluir os componentes obrigatórios, optativos e estudos especiais, foi chegado o momento de finalização da escrita da Dissertação, que foi denominada “Avaliação do desempenho em Geografia no ensino médio na cidade de Caicó/RN”. Como resultados, constatou-se que

praticamente não existe planejamento, tendo em vista que os professores apenas seguem os conteúdos propostos no livro didático ou nas orientações dos sistemas de ensino. Outro item que merece ser destacado diz respeito aos instrumentos avaliativos, pois, enquanto predominam avaliações objetivas nas escolas, nos vestibulares os alunos também eram submetidos a questões discursivas, sendo estas, em sua maioria, elaboradas de forma contextualizada e com diferentes linguagens. Assim sendo, a não diversificação desses instrumentos nas escolas pode ter contribuído ao longo dos anos para que os alunos não conseguissem resultados satisfatórios (SANTOS SOBRINHO, 2015, p. 9).

Tais constatações foram resultantes das pesquisas desenvolvidas nas escolas que constituíram a base empírica da pesquisa, considerando análises de documentos como provas dos vestibulares, instrumentos de avaliação dos professores, planos de aula, diários de classe, dentre outros; e também entrevistas com docentes de Geografia das instituições de ensino.

Concluída e defendida a Dissertação, foi chegado o momento de alçar novos voos – ou seja, era o momento de pensar em um objeto de estudo que contemplasse o Ensino de Geografia para enfrentar as seleções de Doutorado.

Entre decepções, desencontros e encontros: o ingresso no Doutorado

Buscando seguir nossas investigações no campo do Ensino de Geografia e por considerar que nesta área ainda existem estudos que precisam ser realizados, em 2016 propôs-se a desenvolver, no âmbito da Linha de Pesquisa “Educação Geográfica” do PPGG - UFPB, uma investigação que tinha como tema “Competências e Habilidades em Geografia”.

A motivação em desenvolver esse trabalho decorria da experiência como docente da Educação Básica e do desenvolvimento de dissertação de mestrado nesta mesma instituição de ensino. Essas expe-

riências despertaram para a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e suscitou questões acerca da relação entre as competências e habilidades presentes nos instrumentos aplicados nas escolas e as questões com abordagem geográfica no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Todavia, ao submeter-se à seleção, não obteve êxito na última etapa, pois a docente que ofertou a vaga optou em não ficar com nenhuma orientação naquele ano, o que trouxe uma frustração diante de uma proposta de investigação que era exequível e relevante no contexto da Geografia Escolar brasileira.

Já em 2017, cursou uma disciplina com matrícula especial no PP-GED da UFRN, e as discussões versaram sobre a formação e a profissionalização docente. Como trabalho final, foi solicitada uma proposta de projeto de pesquisa e a apresentação deste.

Assim, sua proposta de investigação tinha como tema “Competências no Ensino de Geografia em Nível Médio na Cidade de Caicó/RN”, a qual era problematizada em função do distanciamento entre os instrumentos avaliativos aplicados nas escolas e as provas do ENEM na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ao término da disciplina, recebeu conceito máximo, mas o projeto não foi aceito na linha de pesquisa concorrida.

No ano de 2018, ao cursar as disciplinas “Educação, Cultura, História e Memória I” e “Abordagens Sócio-Históricas e Práticas Educativas I” ainda como aluno com matrícula especial no mesmo programa, algumas leituras chamaram a atenção e permitiram estabelecer pontes com a História do Ensino de Geografia, assim como escrever outra proposta de pesquisa para o Doutorado.

Ademais, esse interesse se intensificou ao lecionar o componente curricular “Geografia no Ensino Fundamental” no curso de Pedagogia do Departamento de Educação do CERES - Caicó, sendo possível identificar lacunas relacionadas à História da Geografia Escolar no Estado do Rio Grande do Norte, como escassas pesquisas, principalmente quando estas se remetem às dimensões locais e regionais.

Tal fato não isenta a ideia e a certeza de que temáticas relacionadas à Geografia e muitas práticas de ensino já foram desenvolvidas

de forma positiva e fortuita em diferentes lugares de nosso estado. Porém, seus registros são pouco presentes na literatura desta área do conhecimento.

Dessa forma, submeteu-se a mais uma seleção de Doutorado com a proposta de investigação sobre a Geografia presente nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte no período de 1908 a 1931. Nesse contexto, passadas todas as etapas do processo seletivo, foi aprovado na Linha de Pesquisa “EDUCAÇÃO, ESTUDOS SOCIOHISTÓRICOS E FILOSÓFICOS”, com orientação inicial da Profa. Dra. Maria Arisnete Câmara de Moraes, sendo posteriormente assumida pela Profa. Maria Inês Supcira Stamatto.

No Doutorado, cursou disciplinas integrantes da estrutura curricular e que foram importantes para o processo de construção da tese. Entre os componentes curriculares, destacou-se “Filosofia das Ciências”, que se caracterizou por leituras densas e exigiu dedicação em todo o semestre.

As discussões versaram sobre a caracterização da indução e hipótese, método, tipos de saberes relacionados às ciências da educação, fontes principais que se sustentavam na Teoria Filosófica, História da Educação e Práticas Educativas.

O trabalho final da disciplina consistiu em responder em que se centrava a fundamentação epistemológica do projeto de pesquisa. Assim, por entender que o conhecimento e sua forma de produção se constituem no objeto de estudo da epistemologia, abordou-se na discussão a cultura escolar no contexto das práticas educativas existentes nos Grupos Escolares.

Já na disciplina “Educação Brasileira”, as discussões versaram sobre Educação Jesuítica no Brasil, Reformas de Pombal e Período Joanino, Primeira República e Educação e Educação no Brasil nos anos de 1960, 1970 e 1980 até a contemporaneidade.

Como atividade final do componente curricular, foi sugerida a elaboração de um artigo científico que poderia ser construído em dupla e, depois das correções, publicado em periódico. Dessa forma, juntamente com a Profa. Inês Stamatto e o colega Iure Gabriel, escreveram

o texto denominado “O método de ensino e os passeios escolares dos grupos escolares Felippe Camarão e Senador Guerra: entre práticas e legislações (1909-1926)”, que se encontra publicado na Revista Humanidades e Inovação, por meio do qual chegou-se a conclusões como:

à utilização do método intuitivo na prática pedagógica desenvolvida, o que indica que muito antes da ascensão da Escola Nova no Brasil na década de 1930, por meio também dessas práticas, o pensamento escolanovista já ensejava seus primeiros passos, ou seja, adentrava no Brasil. As lições de coisas e as aulas passeios indicados na legislação educacional e apropriados como práticas escolares por parte dos professores foram o meio para a efetivação do método intuitivo no sistema escolar brasileiro (STAMATTO; SANTOS SOBRINHO; ARAÚJO, 2020, p. 34-35).

Ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras estavam condizentes com a proposta do método intuitivo e com a legislação educacional em vigência no contexto do Rio Grande do Norte, além de antecederem as inovações escolanovistas no que diz respeito ao ensinar.

Em relação aos componentes optativos e que integram a Linha de Pesquisa, optou-se em cursar “Pedagogia Social”, já que a proposta da disciplina consistia em discutir sobre as instituições escolares no contexto da educação brasileira. Nessa perspectiva, o trabalho versou sobre a análise da tese intitulada Cultura Escolar do Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello: espaço de reinvenção e disseminação de novas práticas educacionais (1932 - 1950).

Na referida análise, pôde-se identificar as categorias de análises selecionadas pela autora, como também as argumentações referentes ao seu recorte temporal de investigação. Além disso, ampliaram-se os conhecimentos acerca dos documentos produzidos pelas instituições educativas, como destacado pela autora.

A escola produz, em seu cotidiano, diversos tipos de documentos e registros, exigidos pela administração e pelo

cotidiano burocráticos, que perpassam inclusive seu âmbito pedagógico. Há toda uma legislação que orienta essa produção, como exigência para a legalidade das ações da instituição, envolvendo seu funcionamento e a organização e controle de suas atividades (LIMA, 2016, p. 30).

Dessa forma, compreende-se a importância dos registros produzidos pelas instituições escolares e o sentido que estes assumem com o passar do tempo, pois, além de atenderem as legislações, transformam-se em fontes de pesquisas que elucidam questionamentos da contemporaneidade.

Assim, os documentos elaborados nas e pelas escolas em outras épocas oportunizam conhecer também sobre suas propostas didáticas e pedagógicas, bem como analisar se estas contemplaram os diferentes sujeitos que integraram esses espaços em sociedades diversas.

Ainda em relação aos componentes de cunho optativo, outra disciplina que possibilitou a ampliação do conhecimento, por ter sido estudado sobre intelectuais da Educação Brasileira e suas contribuições para o setor educacional, foi “Teorias Sócio-Históricas e Filosóficas em Educação II”. Na referida disciplina, ficou responsável por discutir sobre o intelectual Casemiro dos Reis Filho, e algo que chamou a atenção foram suas análises sobre o ato de educar, como destacado a seguir.

O valor da educação está em apontar nossos limites e, ao mesmo tempo, descobrir nossas possibilidades. O educador deve ter capacidade para ver essas duas coisas. Educar é o ato de promover o outro nas características legítimas dele. Só o verdadeiro educador descobre tanto as fraquezas como os aspectos positivos do aluno. Cabe a ele denunciar estas fraquezas e desenvolver seus pontos fortes (REIS FILHO, 1984, p. 38).

A assertiva evidencia que, seja qual for o cenário educacional, cabe ao educador, a partir dos empecilhos postos, propor outras estratégias para que o ensino e a aprendizagem ocorram, já que apenas o sujeito que ensina tem condições de identificar as potencialidades e dificuldades dos educandos, independente do período histórico a ser analisado.

Nesse contexto, a História da Educação se torna mais necessária não apenas

[...] para compreender o processo evolutivo de todo fenômeno educacional. Não se trata apenas de um conhecimento erudito do passado, mas de um conhecimento que enriquece e amplia as fontes de referência, superando “ingenuidades e entusiasmos simplistas” e sendo capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa (REIS FILHO, 1995, p. 8).

Portanto, não se trata apenas de ter um conhecimento de como a educação se deu no passado, mas quais foram as implicações e contribuições deste para o ensino que se deu em outras épocas, inclusive em termos de disciplinas escolares, programas de ensino e registros das instituições educativas.

História do Ensino de Geografia em Grupos Escolares do Rio Grande do Norte

Ao pesquisar a História do Ensino de Geografia no território brasileiro, faz-se necessário reconhecer a importância que tiveram as instituições educativas. Esse fato se fundamenta dada a contribuição que essas escolas, de forma implícita, reverberavam tais conhecimentos desde o período jesuíta, sendo diluído em textos literários com aspectos da paisagem ou mesmo com temas sobre o universo (SILVA, 2012).

Posteriormente, o Ensino de Geografia passa a se tornar explícito na medida em que os conteúdos são exigidos nos exames de admissão para ingresso na Escola Real Militar do Rio de Janeiro (1810) e no Colégio Pedro II (1837). Sobre este último, Rocha (1996, p. 85) afirma que “o fato da Geografia integrar o programa deste colégio a tornou uma matéria obrigatória nos colégios, uma vez que o Pedro II era referência oficial de educação secundária no país”. Esse fato também foi de fundamental importância, pois todas as reformas curriculares a partir de então passaram a inserir a Geografia em suas discussões.

Ademais, há a tese defendida por Albuquerque (2014) acerca da presença da Geografia na escola. Segundo a autora, registros eviden-

ciam a existência da Cadeira Isolada de Geografia em 1831 no Estado da Paraíba, portanto, antes da criação do Pedro II no Rio de Janeiro. Tal afirmação permite inferir que os temas inerentes à Geografia sempre estiveram presentes no processo de formação dos sujeitos.

No entanto, em termos de institucionalização da Geografia Escolar e consequentemente de seu ensino, pode-se inferir que se deu no período da República, mais precisamente com o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 – Reforma Benjamin Constant.

Em linhas gerais, essa reforma reorganizou o ensino, pois deixou de ter caráter unicamente de preparação para ingresso no ensino superior e passou a ser ofertado para o ensino primário. Nesse sentido, Silva (2012, p. 254) explicita que “A lei planejava nove períodos letivos, para o ensino primário, com um 1º grau dividido em elementar médio e superior, para alunos de 7 a 13 anos; e um segundo grau para alunos maiores de 13 anos, com certificação correspondente a cada grau”.

A partir dessa reorganização elaborada a partir da Reforma Benjamin Constant (1890), o Ensino de Geografia integrava o ensino primário, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Ensino Primário do 1º Grau, de acordo com o Decreto nº981, de 8 de novembro de 1890

Primário de 09 Anos		
Curso	Classe	Matéria
Elementar	1ª e 2ª	Geografia
Médio	1ª e 2ª	Geografia
Superior	1ª e 2ª	Geografia

Fonte: Brasil (1890). Elaboração do autor (2019).

A Reforma também sugeriu alterações relacionadas às formas de ensinar, sendo orientada na educação a utilização do método intuitivo de ensino. Isso pode ser verificado nas legislações educacionais entre o final do século XIX e nas primeiras décadas do XX. Dessa forma, as aulas deveriam ser ministradas

pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfantemente

aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga (BARBOSA, 1886, p. VII).

Portanto, o ensino deixa de ser centrado na repetição e passa a considerar aquilo que os alunos identificam como curioso para aprender. Nesse contexto, as temáticas para discussão podiam aflorar a partir de objetos existentes nas realidades dos estudantes ou até mesmo do deslocamento realizado por eles, seja para a escola ou outro espaço.

Na perspectiva do Ensino de Geografia, essa realidade significava avanços, porque, com essa nova estratégia metodológica de ensinar, as crianças aprendiam a partir de realidades cotidianas e se distanciavam do aprendizado centrado na memorização.

Ainda no contexto das Reformas Educacionais e, conseqüentemente, das mudanças no Ensino de Geografia, tem-se o Decreto nº 3914, de 23 de janeiro de 1901 ou Reforma Eptácio Pessoa. A partir dessa legislação, o ensino secundário foi estruturado em seis anos, sendo que a Geografia se fez presente em quatro (Quadro 2).

Quadro 2 – Ensino Primário do 1º Grau, de acordo com o Decreto nº 3914, de 23 de janeiro de 1901

Secundário de 06 Anos		
Ano	Componente	Carga Horária Semanal
1º	Geografia	04h
2º	Geografia	03h
3º	Geografia	02h
4º	-----	-----
5º	-----	-----
6º	Geografia	01

Fonte: Brasil (1901). Elaboração do autor (2018).

De acordo com o Quadro 2, observa-se que, além de o componente Geografia se fazer presente em quatro anos do ensino secundário, já era atribuída uma carga semanal para cada ano. Além disso, essa reforma educacional também propôs o período de duração, o regime dos exames e aprovação e as normas de comportamento, como também a matrícula por disciplina.

Ao analisar tais reformas, Silva (2012, p. 256) destaca que

Essas mudanças precisam de divulgação e a escola é um de seus meios de propagação. Apesar de estar presente em todos os anos do ensino primário (à exceção da 1ª classe do ensino primário do 2º grau, e do secundário), sua carga horária não era tão ampla quanto o conteúdo indicado para o desenvolvimento da disciplina – o que continuava o problema dos extensos conteúdos do período imperial.

Ou seja, mesmo as mudanças tendo por objetivo possibilitar um ensino que atendesse as expectativas republicanas, alguns empecilhos ainda perduram, a exemplo do quantitativo reduzido de aulas de algumas matérias como a Geografia.

Acompanhando as reformas educacionais em nível nacional, em 22 de novembro de 1907, tem-se no Rio Grande do Norte a Lei nº 249, que regulamenta as primeiras reformas educacionais no território potiguar. No entanto, esta se consolidou pelo Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908, criado pelo então governador Alberto Maranhão, que estabelecia a criação de um Grupo Escolar em cada sede de comarca e uma escola mista nos demais municípios (LIMA, 1927, p. 167).

Em relação ao Ensino de Geografia, a partir do decreto citado é possível identificar, em seu art. 9, inciso VII, que a matéria deveria contemplar “as noções de geographia geral e corographia do Brasil, especialmente do Rio Grande do Norte” (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 7). Tal proposta de conteúdos se alinhava ao modelo utilizado em âmbito nacional e que tinha São Paulo como precursor.

Cabe destacar que a orientação acerca da utilização das corographias se explica por este manual didático apresentar uma síntese dos aspectos físicos e humanos presentes em cada unidade da federação se considerar a Corographia do Brasil ou dos municípios no tocante a do Rio Grande do Norte.

Portanto, em relação aos conteúdos da Geografia, percebe-se que:

os mecanismos de explicação dos fenômenos geográficos são basicamente: a diversidade e diversificação de habitats e as paisagens e gêneros de vida como resultantes da dimensão do país. Tal correlação explicativa aparecerá em grande parte do livro que tenta racionalizá-las ao máximo. Daí a grande preocupação com quilômetros e grandezas assim como do potencial estratégico que advém desta condição (FRANK, 2016, p. 51).

Assim, esses manuais didáticos se caracterizavam por apresentar uma Geografia positivista e que no Ensino reverberava nas descrições dos espaços a partir das paisagens observadas. No entanto, há de se considerar que era um dos recursos disponíveis para os professores utilizarem em suas aulas e que, mesmo sendo uma síntese, auxiliaram no processo de ensino.

Um outro elemento que merece a atenção em relação ao Ensino de Geografia nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte diz respeito ao art. 73 do regimento interno dessas instituições educativas, quando menciona que:

Os exames finais do segundo anno complementar realizar-se-ão na segunda dezena de novembro e constarão de provas, escripta e oral, de língua materna e arithmetica, prova oral de Geografia, História do Brasil, Instrução Civica e de Geometria (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 29).

Isso mostra a importância que a Geografia já tinha no início do século XX, seja para possibilitar conhecimentos espaciais ou para permitir que apenas os alunos aprovados em todos os componentes recebessem o certificado de estudos primários e direito a matrícula no 1º ano normal². Os programas de ensino dos Grupos Escolares estão explicitados no Quadro 3.

2 Tal análise tem respaldo no art. 74 do Regimento Interno dos Grupos Escolares (RIO GRANDE DO NORTE, 1925).

Quadro 3 – Conteúdos de Geografia Presentes nos Cursos Infantil, Elementares e Complementares dos Grupos Escolares do RN

CURSOS	PONTOS A SEREM TRATADOS
Infantil Mixto	Accidentes geográficos existentes perto do grupo escolar; Pontos cardeais e collateraes; Idéa de mappa cartográfico; Noções sobre o continente sul-americano: relevo geral; O Brasil; O Nordeste. O Rio Grande do Norte. O Município e o logar da escola; Impressões sobre o campo e a cidade (ou villa); O sertão e o agreste do Estado: suas características; O inverno e a secca e suas peculiaridades; Orientação pelo nascer do sol; A Terra e o globo: seus movimentos; O sol, os dias e as noites; A lua e suas phases; O tempo: hora, dia, semana, mezes, anuo e século.
Elementares	Posição do grupo no mappa do Estado; Cartas geográficas e sua interpretação; Zonas do Rio Grande do Norte: agreste e sertão; Noticia sucinta do município em que está o Grupo e noções ligeiras acerca dos demais: nomes, zonas, criação e culturas principais; O Município de Natal; Exportação e importação do Estado; População, limites, cidades principais, rios, serras, lagos, portos, bahias do Rio Grande do Norte; A flora e a fauna do Estado; Noções geraes sobre o Brasil physico e politico; Capital e cidades principais; As cinco partes da Terra; Os continentes; Paizes da América, com os quaes temos relações commerciaes; Noções geraes sobre a Europa; O globo terrestre; O systema planeta rio; O Sol e a Lua; Estações; Raças humanas.
Complementares	(Primeiro anno): O Globo terrestre: suas noções principais; As cinco partes do mundo: oceanos, paizes e mares; Os continentes; A América do Sul; O Brasil: physico, politico e econômico; Relações commerciaes com os paizes estrangeiros. (Segundo anno): Revisão da matéria do 1º anno; Chorographia do Brasil: Estados brasileiros; O Rio Grande do Norte: Limites, área, população, zonas, municípios, agricultura, industrias, commercio, importação, exportação, rios, mar, montanhas, lagos, bahias; Noções de Cosmographia: A Terra, seus movimentos; O systema planetário; Phases da lua; Eclipses; Ventos e Chuvas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base no Regimento dos Grupos Escolares (RIO GRANDE DO NORTE, 1925).

Tais constatações reforçam o argumento acerca da importância que o Ensino de Geografia teve nas escolas também do Rio Grande do Norte no contexto da 1ª República, tanto para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos como para mostrar que os conteúdos presentes no início do século passado fundamentaram as propostas curriculares das instituições educativas, até mesmo em nível superior, seja em escala local, regional ou nacional.

Nessa mesma perspectiva, no ano de 1916, foi realizada mais uma Reforma Educacional no território norte-rio-grandense. Ela foi implantada por meio da Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916, também chamada de “Lei Orgânica do Ensino, que entre outras prioridades teve como objetivo criar escolas, manter e fiscalizar o ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino primário” (ARAÚJO, 2018, p. 16).

Além disso, uma de suas principais características foi a reafirmação da adoção dos métodos intuitivos de ensino das escolas primárias do Rio Grande do Norte, conforme pode-se observar no seguinte fragmento:

Art. 42 – Nos estabelecimentos de ensino primário, dar-se-á a instrução primária infantil e elementar de acordo com o programa adotado, sem preferências 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 os processos intuitivos de ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 1917b, p. 44).

Ao seguir as orientações do método intuitivo de ensino, as escolas potiguaras se alinhavam à perspectiva nacional de educação. Além disso, cabia aos professores acompanharem os processos de aprendizagem dos alunos para assim promover a busca pelo conhecimento.

Dessa forma, compreende-se que as estratégias de ensino deveriam considerar, de forma significativa, a observação e a percepção dos alunos a partir dos fenômenos estudados, assim como fazer uso dos sentidos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Assim como as demais matérias lecionadas nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte, o Ensino de Geografia deveria basear-se nos métodos intuitivos. Por esse motivo, o Regimento Interno desses Grupos Escolares orientava, por exemplo, a realização de aulas-passeio ou passeios escolares, uma vez que possibilitavam o contato direto dos

alunos com a Geografia local, que nesses momentos podiam observar aspectos do lugar.

Os passeios escolares possibilitavam aos alunos construir diferentes representações espaciais, já que, ao se deslocarem de um espaço para outro, era possível o contato com diversas paisagens e fenômenos geográficos, possibilitando lições com riqueza de detalhes em sala de aula.

Essas lições e outras realizadas em sala de aula também se constituíam como importantes momentos no Ensino de Geografia, pois permitia aos alunos a elaboração de representações cartográficas e nelas inserirem localizações como a do próprio Grupo Escolar.

Para auxiliar os professores nas discussões dos conteúdos e na realização das lições, o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte recomendava os seguintes livros: “Geographia primaria, de Veiga Cabral; Geographia Geral, de H. Serosoppi; O Rio Grande do Norte (esboço chorographico), do dr. Manoel Dantas e Chorographia do Rio Grande do Norte, do dr. A. Tavares de Lyra” (RIO GRANDE DO NORTE, 1925).

Esses livros orientavam as práticas educativas dos professores no tocante aos conteúdos e lições de Geografia e podem ser verificados nos diários de classe dos docentes ao registrarem suas práticas de ensino. Com base nesses documentos sistematizou-se as informações do Quadro 4.

Quadro 4 – Lições de Geografia registradas no Diário de Classe da Professora Dolores Diniz em 1921

Matéria	Ponto a se tratar	Data
Geographia	A lição de geografia versara sobre o anno, mez, dia etc.	08 de fevereiro
Geographia	A classe aprenderá os pontos cardeais.	09 de fevereiro
Geographia	A lição será sobre a cidade.	11 de fevereiro
Geographia	O inverno e a secca.	15 de fevereiro
Geographia	A lição geral constará sobre as cidades e villas do Rio G. do Norte.	18 de fevereiro

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), com base no Diário de Classe da Professora Dolores Diniz do Grupo Escolar Senador Guerra - Caicó (1921).

Os conteúdos e as lições relacionadas à Geografia, elencados no quadro anterior, condizem com as orientações constantes no Regimento dos Grupos Escolares. Além disso, as professoras registravam, em seus diários, demonstrações de como esses pontos tratados poderiam ser aprendidas pelos alunos.

No tocante ao Rio Grande do Norte, o Ensino de Geografia também se fez presente nos documentos regulamentadores e nas instituições educativas no período republicano através dos Grupos Escolares³, que “consistiram em escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época” (SOUZA, 1998, p. 16).

Além disso, essas escolas “fundaram uma representação de ensino que não apenas regulou o comportamento, reencenando cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais)” (VIDAL, 2006, p. 9).

Nessa perspectiva, destaca-se a criação de mais de uma dezena dessas instituições de ensino nas várias regiões do estado, dentre estas os Grupos Escolares que constituíram a base empírica dessa pesquisa: o Grupo Escolar Senador Guerra em Caicó, criado pelo Decreto nº 189, de 16 de fevereiro de 1909; e o Grupo Escolar “Almino Affonso”, na cidade de Martins, que foi criado pelo Decreto nº 196, de 21 de abril de 1909. Ambos compreendiam uma escola do sexo masculino, uma do feminino e outra mista infantil.

Também se tem o Grupo Escolar “Quintino Bocaiúva”, na cidade de Santa Cruz, criado pelo Decreto nº 26, de 7 de dezembro de 1914, e o Grupo Escolar Joaquim Nabuco em Taipu, criado pelo Decreto nº 86, de 8 de janeiro de 1919 – estes com a mesma organização escolar dos mencionados anteriormente⁴.

Esses Grupos Escolares adotaram, como já dito, as reformas educacionais existentes na época em nível nacional e local, tanto no que se

3 A Geografia integrava os programas dos Grupos Escolares, como pode ser verificado no art. 9 do Regimento Interno.

4 A escolha dessas instituições educativas se deu considerando a espacialidade das regiões, e encontra-se explicitada de forma mais ampla na introdução deste trabalho.

refere ao modelo de infraestrutura predial das instituições educativas como no tocante à proposta curricular, bem como em relação à expansão espacial destes pelo território potiguar e aos pontos a serem tratados nas matérias, dentre elas a Geografia.

Na perspectiva de reafirmar esses elementos destacados anteriormente, considera-se o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte que, em seu art. 40, que explicita:

Os passeios ou excursões escolares dirigir-se-ão de preferencia aos campos de cultura, fabricas, fazendas, e outros estabelecimentos industriaes. Quando as excursões forem destinadas a campos de demonstração e fazendas agricolas, os diretores de grupo se entenderão previamente com os chefes desses estabelecimentos, para que por ocasião da visita, funcionem as machinas agricolas (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 18).

O referido artigo, que integra a Lei nº 405 de 1916, evidencia as realidades distintas existentes no Rio Grande do Norte no tocante aos aspectos econômicos e orienta as práticas educativas dos professores. Dessa forma, pode-se inferir que a orientação em relação ao ponto a ser tratado era única para todos os Grupos Escolares, mas a forma de como trabalhar deveria considerar as realidades geográficas que eram distintas e peculiares a cada região.

Ao orientar as práticas de professores, constata-se, no art. 42 da Lei nº 405 de 1916, que “as lições serão sobretudo práticas e concretas”. Portanto, cabia aos docentes dos diferentes Grupos Escolares considerarem a realidade local ao ensinar a Geografia, pois, ao discutir, por exemplo, “o inverno e a secca e suas peculiaridades”, o ponto a ser tratado deveria apresentar características diferentes nas regiões do estado. Isso porque, nas áreas litorâneas, a ocorrência de chuvas acontece com maior intensidade, o que não se verifica nas áreas do sertão em virtude de fatores climáticos. Assim, para os alunos do sertão, fazia-se necessário compreender que elementos justificavam maiores precipitações em alguns lugares em relação a outros.

Nesse contexto, ao tratar sobre o Ensino de Geografia, faz-se necessário também discutir sobre as práticas educativas dos professores,

uma vez que “é preciso compreender as práticas cotidianas da e na escola como expressão da historicidade e dos processos de continuidade-descontinuidade de produção e reprodução de relações sociais” (LIMA, 2016, p. 25).

Sendo as práticas resultantes das ações de diferentes sujeitos, essas

[...] visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p. 183).

Assim, as práticas educativas dos professores, ao lecionarem Geografia nos diferentes Grupos Escolares, possibilitam entender de que forma os conteúdos eram trabalhados e como estes ganhavam significado para os alunos a partir da realidade local.

Tal compreensão é importante, pois os professores que integram a base desta investigação tinham formação nos cursos normais. Dessa forma, as estratégias utilizadas nas aulas de Geografia poderiam favorecer a aprendizagem dos alunos ou apenas se tornar uma reprodução dos manuais didáticos.

Ainda em relação às práticas educativas nos Grupos Escolares, estas devem ser discutidas no contexto da História das disciplinas escolares, que, segundo Chervel (1990, p. 184),

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural.

Ao analisar tal definição e estabelecer relações com os documentos pesquisados, percebe-se que o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte elenca um conjunto de normas que devem ser seguidas tanto para a criação como para o funcionamento dessas instituições educativas.

Em relação ao Ensino de Geografia, fica explícito, nesse mesmo documento, que os alunos deveriam estudar um conjunto de conteúdos que englobavam os aspectos físicos e humanos, assim como os fenômenos das realidades em que se inseriam, utilizando-se da observação.

Essas observações tinham propósitos específicos na perspectiva do método intuitivo de ensino, além de favorecer o entendimento dos alunos no tocante aos pontos tratados nas aulas, mas também podiam contribuir com a construção de diferentes representações acerca do que era visto nos espaços visitados.

Ao discutir sobre representações, Chartier (1990, p. 17) as define como sendo “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço a ser decifrado”. Nesse sentido, os conhecimentos construídos nas aulas de Geografia se caracterizavam como a representação social de um determinado grupo e se relacionavam aos interesses desses em cada região em que os Grupos Escolares existiam.

Portanto, a História do Ensino de Geografia em Grupos Escolares do Rio Grande do Norte se insere no contexto da compreensão de como a Geografia se fazia presente nas instituições educativas do estado. Partindo dessa assertiva, Magalhães (2004, p. 120-121) apresenta algumas categorias de análise que ajudam a entender a escola como objeto historiográfico.

- o espaço (local/lugar, edifício, topografia); o tempo (calendário, horário, agenda antropológica);
- o currículo, numa acepção estreita (centrada nas disciplinas escolares, que resulta de uma justaposição de categorias analíticas e objetos instituintes de realidade escolar – matérias lecionadas, métodos, tempos, etc.), ou numa acepção transversal à cultura e à realidade escolares (visão sintética de influência anglo-saxônica

e norte-americana), que não deixa de ser, em qualquer dessas acepções, numa racionalidade das práticas pedagógicas e didáticas, no quadro da instituição educativa; – os manuais escolares, sua produção e apropriação; – os professores, acesso, profissionalização, organização, formação, mobilização, por um lado, suas histórias de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações, representação, espaços de liberdade, por outro; 27 – públicos, culturais, formas de estimulação e resistências; – dimensões didático-pedagógicas, aprendizagens, níveis da apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização.

Considerando esses elementos, busca-se compreender como essas instituições educativas foram importantes para a consolidação dos métodos de ensino nas aulas de Geografia e exemplificar que os conhecimentos dessa disciplina se concretizaram logo na escola, para em seguida se fazerem presentes nas universidades, quando se considera a escala do território brasileiro e potiguar.

Nesse contexto, ganham notoriedade os diários de classe, que possibilitaram identificar os conteúdos discutidos em cada curso: infantil misto, elementar e complementar – e como os professores os abordavam em cada região do território potiguar.

Dessa forma, esses registros nos permitem

[...] pensar a escrita escolar como uma prática docente que não se restringe ao ensinar a escrever, mas que remete àquilo que é registrado pelos professores para dar visibilidade às suas atividades, para atender às prescrições legais, para apoiar a memória. Diversos suportes de escrita vão povoar a escola moderna e se diversificar com o passar dos séculos. Os vestígios documentais dessas práticas escriturísticas podem ser construídos na pesquisa em História da Educação como fontes que nos permitem conhecer o trabalho docente, o alunado e algumas características dos percursos escolares, além de permitir compreender os modos de institucionalização da gestão escolar (GIL; HAWAT, 2015, p. 22).

A partir disso, percebe-se que o ato de registrar no diário de classe os conteúdos trabalhados e as estratégias de ensino utilizadas, além de se constituir em uma escrita escolar, também se caracteriza enquanto uma prática docente que visa garantir ao professor o atendimento às prescrições postas pelas legislações educacionais.

Outro elemento importante na escrita escolar e no tocante aos diários de classe diz respeito à preservação da memória, pois os registros de uma determinada época não estarão sendo repetidos em outros contextos sociais. Ou seja, cada tempo histórico é caracterizado pelos sujeitos que o integraram.

Ainda sobre os diários de classe, Morais (2016, p. 28) esclarece que

O Diário de Classe, historicamente, se constituiu como um documento oficial, originado nas instituições responsáveis pela educação, tais como departamentos estaduais de estatística, diretorias de instrução pública, secretarias de educação estaduais e municipais, delegacias de ensino. Como fonte para o estudo da história, o documento oferece possibilidades e perspectivas [...].

Dessa forma, esses documentos auxiliarão também a discorrer sobre as práticas educativas dos professores, já que neles se encontram o registro de como os docentes desenvolviam suas aulas, constituindo-se uma fonte oficial em que se verifica a presença da cultura escolar.

Na perspectiva de evidenciar a importância dos documentos, Le Goff (2013, p. 495) afirma que

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Nesse contexto, os diários de classe produzidos pelas professoras deveriam seguir o que estava posto na legislação educacional do Rio

Grande do Norte, inclusive passando por análises dos inspetores da instrução – ou seja, era um documento que comprovava as mudanças na escola republicana.

Além disso, os diários de classes se constituem em fontes importantes especificamente para nossa investigação, no que diz respeito a como o método intuitivo era aplicado em Geografia e como se caracterizava em cada região do estado a partir das práticas dos professores.

Acerca dos diários como fonte de pesquisa na constituição do Ensino de Geografia, Albuquerque (2021, p. 130) menciona que

[...] desconhecemos, por exemplo, trabalhos que utilizam os cadernos de alunos e os diários de classe de professores, o que indica que mesmo as fontes escritas podem ser ampliadas em nossas pesquisas. [...] que nosso caminho ainda é trilhado por uma história que pouco avançou no sentido de uso de outras fontes [...].

A análise da autora mostra que os diários de classe de professores constituem fonte de pesquisa importante, e que no contexto da Geografia, ainda carece de outros estudos. Além disso, percebe-se a relação entre a escrituração escolar e as disciplinas, pois tais registros contribuem para que se entenda o papel que os componentes curriculares tiveram nas instituições educativas e na formação dos sujeitos.

Outra fonte não menos importante são os livros didáticos relacionados à Geografia, que eram indicados e utilizados pelos professores, já que “analisar os livros adotados em uma disciplina nos aproxima mais da efetivação daquele saber, do consumido pelos professores e alunos, do que os documentos oficiais” (SACRISTAN, 2000, p. 138). Além disso, segundo Correa (2000, p. 12),

Os livros escolares são portadores de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente a historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social.

Ou seja, o livro didático se constitui numa das fontes de pesquisa por ser ele o instrumental presente nas salas de aula e no processo educativo. Além disso, traz as orientações e aproximações com múltiplas realidades existentes em diferentes espaços, o que o torna importante no contexto de formação das sociedades.

Como fonte de pesquisa, os livros didáticos permitem estabelecer uma análise com os conteúdos propostos pelos regimentos e identificar a existência de discussões que mostrem ou favoreçam as ações governamentais.

Ainda em relação a outras fontes de pesquisa necessárias para a investigação estão os jornais e revistas, pois estes contêm descrições, por exemplo, de aulas passeio que eram realizadas nos Grupos Escolares, assim como propostas de comercialização de materiais pedagógicos que auxiliavam os métodos de ensino inovadores.

Além disso, os jornais e revistas de circulação nacional e em nível estadual, ou até mesmo nas regiões do estado, constituíram-se enquanto meio impresso de divulgação das práticas educativas de professores e/ou de socialização de conhecimentos educacionais.

Esses materiais e descrições de atividades desenvolvidas se tornavam importantes e necessários no contexto da Geografia, pois, como já dito anteriormente, os professores não tinham formação específica, tendo em vista que a formação inicial era de responsabilidade da Escola Normal, e que apenas em 1931 é que se tem o primeiro curso de formação em Geografia na Universidade de São Paulo – USP, sendo este de caráter bacharelesco. Tal afirmação pode ser comprovada pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que reorganiza o Ensino Superior do Brasil. Rocha (2000, p. 132) menciona que

[...] Através desse decreto foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia. [...] A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de Geografia.

A assertiva confirma as contribuições da Geografia, enquanto disciplina escolar, para a institucionalização da Ciência Geográfica na academia no Brasil. Isso porque os conteúdos sistematizados por autores e que eram trabalhados nas instituições educativas certamente foram utilizados nas faculdades. Nessa perspectiva, Albuquerque (2011, p. 20) destaca que

Parte dos autores que analisam o ensino de Geografia compreende a disciplina escolar e a acadêmica, como tendo uma única dimensão, ou como se a primeira fosse uma expressão decorrente e simplificada da produção acadêmica. Assim, discorrem sobre o pensamento geográfico brasileiro e incluem a produção escolar, especialmente aquela publicada entre o século XIX e início do XX, como parte da produção geográfica, abordando-a como resultado dos desdobramentos que decorrem especificamente das produções acadêmicas ocorridas fora do Brasil.

Portanto, é necessário ampliar os conhecimentos e discussões acerca da Geografia Escolar e Acadêmica, visto que, no contexto brasileiro, a formação em Geografia ocorre inicialmente na perspectiva do geógrafo pesquisador, e não professor. Isso se comprova quando as disciplinas pedagógicas não integravam as estruturas curriculares dos cursos.

Acerca da ampliação de investigações sobre a história do pensamento geográfico brasileiro e da disciplina escolar, Albuquerque (2021, p. 131-132) esclarece que

[...] contada a partir de outras fontes, além das escritas, ainda carece de pesquisa e, no caso da Geografia, não é diferente. Assim, para estudos sobre os objetos vestígios poderá possibilitar a investigação acerca de diversas temáticas, como por exemplo, o *status* da disciplina no currículo escolar, a partir de imagens de recursos didáticos vinculadas à Geografia e utilizadas como referência a modernização da educação; o papel desses objetos na constituição da cultura escolar; a relação entre os seus usos e os métodos de ensino difundidos em diferentes épocas [...].

Dessa forma, reforçamos a argumentação de que, no contexto da Geografia brasileira e da presente na escola, muito se tem a estudar, principalmente quando estabelecemos um recorte temporal que engloba a 1ª República e os Grupos Escolares no Rio Grande do Norte.

Além disso, o fato de compreender como se deu o Ensino de Geografia em instituições educativas em terras potiguares nos possibilita ter

[...] um novo olhar sobre a documentação que traduz e informa acerca do cotidiano da educação; acerca da complexidade das práticas educativas. Um olhar crítico, mas também e sobretudo um olhar que se traduza numa intervenção efetiva. São muitos os indícios de boa vontade e de procura de diálogo, por parte dos vários interlocutores no terreno, mas aos historiadores cabe uma palavra de inquietação, um desafio fundamental para a proposta de legislação e de ações concertadas, conduzidas sob apurado rigor científico e esclarecidas para uma historiografia atualizada (MAGALHÃES, 1999, p. 76).

Nessa perspectiva, não se trata apenas de buscar descrever sobre a história das instituições educativas de ensino, mas, a partir dos documentos e legislações, contribuir para uma historiografia atualizada no que diz respeito à Geografia no Rio Grande do Norte.

Contudo, para construção desse pensamento, é necessário considerar que todos esses elementos integram uma cultura escolar, ou seja:

que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno da aculturação de massas que ela determina (CHERVEL, 1990, p. 184).

Assim, para além da ação docente, torna-se necessário entender o objetivo com que as instituições educativas foram criadas e que atividades pedagógicas foram desenvolvidas em seus espaços. Isso porque, se considerarmos os Grupos Escolares, estes objetivaram também propagar as ações republicanas.

Porém, ao enveredarmos por uma perspectiva de entender de forma ampla o Ensino de Geografia em Grupos Escolares, é pertinente compreender a cultura escolar, que, segundo Frago (1995, p. 68):

a expressão é preferível no plural, devido às diferenças e às diversidades de práticas, representações e formas de organização escolar - representam o conjunto de aspectos institucionalizados, com variadas modalidades e níveis de organização (como a cultura específica de um estabelecimento docente; a comparação entre culturas escolares de diferentes níveis, da escola primária às academias; o contraste entre as escolas rurais e urbanas, por exemplo). O conjunto dos aspectos institucionalizados, que constituem as culturas escolares, inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, os objetos materiais, a função e os usos dos espaços físicos, a simbologia, os modos de pensar e as idéias compartilhadas.

Ou seja, em relação ao este objeto de estudo, é necessário considerar o decreto de criação das instituições escolares, as legislações educacionais, os programas e métodos de ensino e confrontá-los com outros documentos, como diários de classe das escolas, ou outros meios de divulgação, como jornais e revistas.

Nesse sentido, Lima (2016, p. 34) mostra que

É o trabalho laborioso do pesquisador que vai, mediante estratégias e técnicas interpretativas, dar organicidade aos fragmentos, ao disperso conteúdo das fontes históricas, construindo seu objeto de investigação ao longo da própria produção científica. Dessa forma, acreditamos que o pesquisador vai construindo uma narrativa organizada (não-ficcional, pois a história, embora tenha uma forma narrativa, não é literatura), em que a apresentação do objeto construído, sua problematização e análise se articulam num texto inteligível e adequado.

Portanto, é considerando as fontes e dando organicidade a estas que o pesquisador tem condições de realizar análises acerca do objeto

investigado e construir uma discussão com o rigor científico esperado e que possa se tornar referência em outras investigações e produções.

Para isso, discute-se a seguir sobre os Grupos Escolares do Rio Grande do Norte no contexto da 1ª República, considerando as legislações vigentes e os territórios em que estes foram implantados.

CAPÍTULO 2

LEGISLAÇÕES E CENÁRIOS EDUCATIVOS: OS GRUPOS ESCOLARES NO RIO GRANDE DO NORTE NA 1ª REPÚBLICA

Neste capítulo, inicialmente, contextualiza-se o Ensino Primário no Brasil na 1ª República e como se deu a implantação e espacialização dos Grupos Escolares em diferentes territórios de nosso país. Além disso, apresenta-se a caracterização das quatro instituições educativas que constituem a base empírica da investigação.

O capítulo está organizado em duas partes, sendo que na primeira discute-se o pioneirismo de São Paulo no tocante à implantação dos Grupos Escolares, assim como essas instituições educativas se organizavam do ponto de vista estrutural e pedagógico. Além disso, aborda-se a espacialização do ensino primário em diferentes regiões do Brasil.

Na segunda parte, o debate está centrado na caracterização dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte que integram a base empírica desta pesquisa. Assim, elencam-se aspectos relacionados aos municípios onde estavam inseridos, as legislações potiguares que os criaram e também a seus patronos.

Grupos Escolares no Brasil: exemplificações do Ensino Primário na 1ª República

A História da Educação no Brasil confere destaque aos aspectos da legislação que serviram de base para organizar as instituições de ensino. No recorte temporal que corresponde a 1ª República (1889 – 1930), os Grupos Escolares assumem um importante papel no cenário educacional do país.

Os Grupos Escolares surgiram para atender aos anseios dos republicanos no que concerne a um modelo de escola diferente do período imperial, ou seja, com prédios próprios para o desenvolvimento das atividades escolares e a partir de métodos inovadores de ensino.

No entanto, vale destacar que inicialmente esses grupos se localizavam em áreas urbanas centrais das capitais dos estados; posteriormente, se expandiram para os municípios do interior. Portanto, não contemplaram todos os que tinham direito à escolarização em um primeiro momento, haja vista que atendiam aos residentes em áreas urbanas.

Com uma população predominantemente rural, economia agroexportadora, avanços na indústria, ampliação de centros urbanos e altas taxas de analfabetismo faziam-se necessárias mudanças na educação brasileira. Nesse contexto, surgiram as reformas para o ensino, como a organizada por Benjamin Constant, que foi criada pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Tal reforma defendia, dentre outros aspectos, um ensino primário gratuito, sendo estruturado da seguinte forma: “O elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias” (REFORMA BENJAMIN CONSTANT, 1890, p. 2).

Além disso, para o ensino primário, também estava posta a organização em classes que não poderiam ter mais de 30 alunos e as matérias estudadas em cada curso.

Sobre o ensino primário nesse período, Teive e Dallabrida (2011, p. 19) mencionam que:

No Brasil, a escola primária graduada foi introduzida no sistema público de ensino, no início da República, de forma pioneira no estado de São Paulo. O regime republicano instituiu a federação, de modo que os estados-membros mais abastados tiveram vantagens econômicas, políticas e culturais.

A partir desse fragmento, percebe-se que, em relação ao pioneirismo de São Paulo, estava atrelado ao papel desempenhado por esse

estado em termos econômicos e políticos, ou seja, a ampla produção de café aliada à industrialização e favorecida pela chegada de imigrantes, mas também pela necessidade de os republicanos paulistas mostrarem um modelo inovador em termos educacionais, já que era uma bandeira do partido.

Assim, em 1892, foi criada em São Paulo a Lei nº 88 de 18 de setembro, que reformou a instrução pública paulista e conseqüentemente o ensino primário, além de elencar as orientações para sua organização em termos estruturais e pedagógicos. Ao estabelecer análise sobre isso, Reis Filho (1995, p. 49-50) destaca:

[...] a instrução pública bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso; de todos os fatores da instrução popular, o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primária, largamente difundida e convenientemente ensinada; sem professores bem preparados, praticamente e instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz.

A análise do autor reflete o que era esperado para a instituição escolar no período da República no Brasil – isso porque uma das críticas dos republicanos estava no modelo de ensino realizado no Império, ou seja, a ausência de prédios próprios para o ensino, materiais e formação dos professores.

Dessa forma, em 1893, foram criadas em São Paulo as primeiras escolas graduadas, ou seja, os Grupos Escolares. Ao discorrer acerca dessas instituições educativas, Souza (2008, p. 41) destaca que

O modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógico e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professo-

res, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula.

No tocante ao Brasil, os Grupos Escolares não representaram apenas inovações em relação aos aspectos didático-pedagógicos e estruturais, mas também uma forma dos republicanos divulgarem suas ações em termos de modernização no setor educacional e assim embasarem suas críticas ao modelo de ensino do período imperial.

A proposta de criação dos Grupos Escolares no Brasil significou, além da seriação e graduação dos alunos, a junção de diferentes escolas isoladas em um único espaço, a organização do trabalho dos professores, a realização de exames pelos estudantes, o cumprimento de regras higienistas, dentre outros aspectos.

No que se refere à seriação e graduação, Saviani (2006, p. 25) explicita que:

Esses grupos também eram chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situavam, o que implicava uma progressividade de aprendizagem, isto é, os alunos passavam gradativamente, da primeira à segunda e desta à terceira até concluir a última série (quarto ano no curso da instrução pública paulista) [...].

Para cada série eram estabelecidos conteúdos, e as classes eram formadas com alunos que apresentassem o mesmo nível de aprendizagem. Os educandos também eram submetidos a exames de avaliação para que pudessem prosseguir nas séries seguintes ou alcançar o grau previsto.

Ao discutir sobre esse processo nos Grupos Escolares, Saviani (2006, p. 30) menciona que:

[...] essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, em contrapartida,

essa forma de organização conduzia, também a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo, o que acarretava o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso.

Dessa forma, a escola graduada, ao mesmo tempo em que buscava inovar com os métodos de ensino, excluía os alunos ao realizar processos de seleção rígidos, nos quais os instrumentos avaliativos consistiam em exames escritos e provas orais.

Em relação à junção de diferentes escolas isoladas em um único prédio, formando os Grupos Escolares, Azevedo e Stamatto (2012, p. 26) destacam que “as primeiras escolas a serem agrupadas eram as da capital e depois as das sedes dos municípios do interior que demonstravam um crescimento econômico, político e populacional significativo”.

Esse agrupamento possibilitou também a divisão do trabalho dos professores, além de que o quantitativo de docentes estava relacionado ao número de escolas isoladas que passavam a compor o Grupo Escolar. Assim, cada educador era responsável por uma série/classe ofertada na instituição.

No tocante à infraestrutura, os Grupos Escolares eram construídos em áreas centrais das sedes municipais, sempre se destacando por serem prédios monumentais, cujas edificações seguiam as orientações postas na legislação educacional.

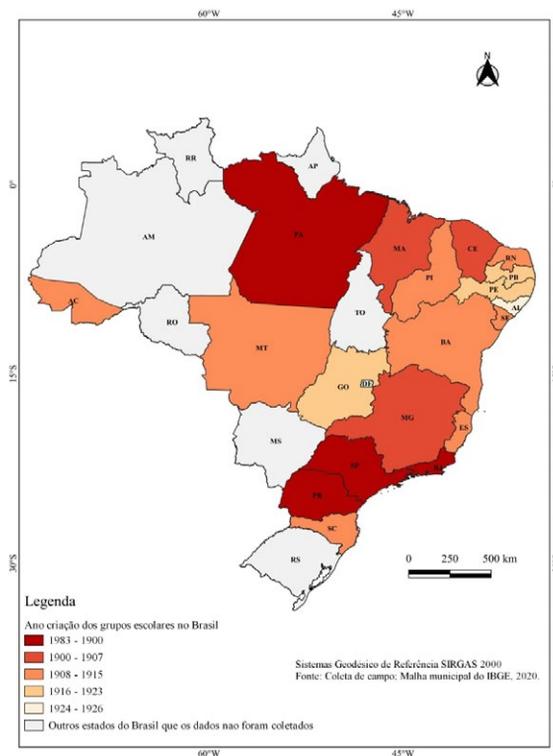
No geral, os prédios tinham salas de aulas, sala de professores, banheiros, espaço para recreação e bibliotecas. As janelas das salas deveriam ser largas para facilitar a circulação do ar e, assim, evitar a propagação de doenças. Os espaços utilizados pelos professores nos intervalos possibilitavam a visualização dos alunos, desde a entrada na instituição até o momento do retorno para casa. Ou seja, isso também se constituía em uma forma de vigiar os estudantes e garantir a aplicação de regras e normas.

Assim como existiam os padrões das edificações, os Grupos Escolares também tinham que atender as normas higienistas que estavam

atreladas ao modelo de ensino presente nessas instituições de ensino. Dessa forma, além do asseio e da guarda individual dos objetos, os alunos eram acompanhados sobre aspectos de postura ao sentar, ao escrever e em relação à higiene pessoal.

Os Grupos Escolares se expandiram no decorrer da 1ª República nos diferentes municípios e estados do Brasil (Figura2). Mesmo São Paulo sendo referência, em virtude dos elementos já destacados e que lhe oportunizaram o pioneirismo, é possível inferir que nos diferentes territórios foram seguidas as legislações aprovadas no território estadual.

Figura 2 – Espacialização dos Grupos Escolares no Brasil



Fonte: Elaborado por Raila Silva, a partir de dados do autor (2021).

Outro aspecto relacionado ao processo de expansão é que esta não ocorreu ao mesmo tempo, até mesmo nos estados de uma mesma região do Brasil. A título de exemplo, podemos mencionar a criação dos

Grupos Escolares no Rio Grande do Norte, em 1908, na Paraíba, em 1916, e em Pernambuco, no ano de 1922.

Contudo, a especialização por todo o Brasil era importante para mostrar o ideal republicano de uma escola primária eficaz. Sobre isso, Iwaya (2005, p. 190) relata que “A expansão dos Grupos Escolares objetivava impressionar a população, tornar ostensiva a preocupação do Estado com a educação, não só através da arquitetura escolar, mas também das constantes exposições públicas dos alunos”.

É oportuno lembrar que os Grupos Escolares se fixavam em sua maioria em áreas urbanas centrais; assim, as atividades desenvolvidas pelos alunos eram vistas pela população. Tais ações envolviam desde o que era realizado no interior da instituição, como os festejos em datas comemorativas, até a realização de aulas-passeios.

Vale ressaltar que o objetivo aqui, ao apresentar-se uma cartografia com a especialização dos Grupos Escolares no Brasil, é evidenciar a presença dessas instituições de ensino nos diferentes estados, que foram criados em contextos e épocas distintas. Dessa forma, optou-se em caracterizar no contexto da região Nordeste os Grupos Escolares da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, sendo esta última a unidade da federação em que está localizada a base empírica desta investigação.

Na Paraíba, o primeiro Grupo Escolar foi criado em 1916, pelo Decreto nº 778 de 19 de julho, tendo como patrono o conceituado professor Thomaz de Aquino Mindello. Em termos de infraestrutura, o prédio já havia sido construído pelo arquiteto italiano Pascoal Fiorillo e adquirido pelo estado no governo de coronel Antônio da Silva Pessoa.

Ao discutir sobre a relevância desse Grupo Escolar no contexto da educação paraibana, Lima (2016, p. 40) evidencia que “essa instituição sempre se apresentou no cerne das inovações pedagógicas, ou seja, nela se instituíram prioritariamente, as novidades do ensino, fossem elas de ordem física/material ou de ordem pedagógica e metodológica”.

Pelo exposto, percebe-se que a referida instituição foi importante para o desenvolvimento da educação na Paraíba, haja vista que os mé-

todos e as metodologias inovadoras inicialmente se aplicavam nesse Grupo Escolar e, posteriormente, eram difundidas em outras escolas do interior.

Em Pernambuco, o primeiro Grupo Escolar foi criado no dia 02 de junho de 1922 pelo Ato nº 324, na cidade de Recife, onde funcionou no prédio do Departamento de Saúde e Assistência. Sobre isso, Arantes (2019, p. 607) informa que:

Ainda em relação à localização do referido grupo, a diretora mencionava que o “João Barbalho” teve a fortuna de estabelecer-se a 19 de outubro de 1923, no importante prédio no qual, durante longos anos, esteve instalado o Departamento da Saúde e Higiene e que, passando pelas reformas decretadas e mandadas executar, tornou-se o instituto de instrução primária modelar e completo, que representava o orgulho da nossa capital e do nosso Estado. Segundo a diretora, mesmo em obras de adaptação e reforma, nenhum dia letivo foi perdido. O que se devia a boa vontade dos professores e dos alunos, que procuraram se tornar dignos dos benefícios do Governo. As aulas se deram com toda regularidade e os exames, feitos na época regulamentar, demonstraram resultados altamente satisfatórios e, de facto, inexcusáveis.

Apesar de o Grupo Escolar ter sido instalado em prédio já existente no Recife, isso não foi fator limitador para que as atividades fossem desenvolvidas pelos profissionais da educação, os alunos tivessem acesso aos conteúdos e a instituição cumprisse o que estava determinado na legislação.

No Rio Grande do Norte, a criação do primeiro Grupo Escolar ocorreu em 05 de março de 1908, por meio do Decreto nº 174, sendo denominado Grupo Escolar Augusto Severo. Ao discorrer sobre esse fato, Azevedo e Stamatto (2012, p. 41) mencionam que

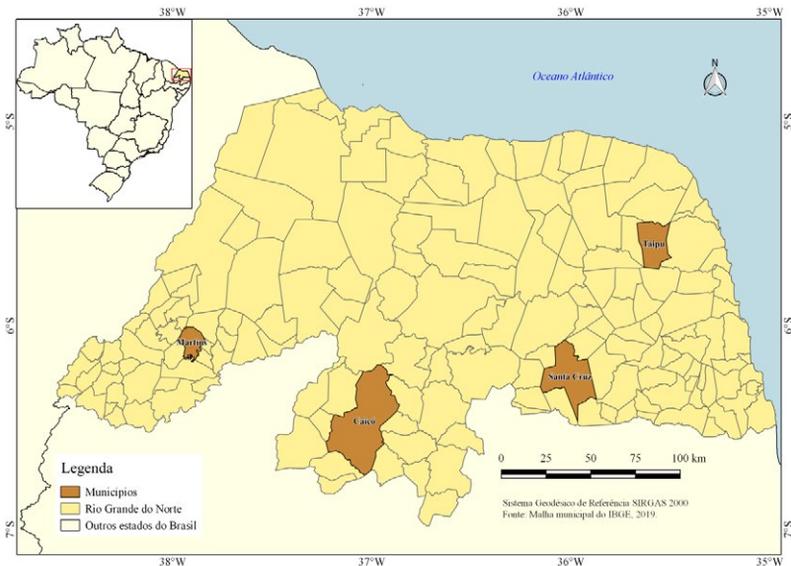
O Grupo Escolar Augusto Severo, localizado em um lugar nobre de Natal, entre o primeiro prédio da Escola Doméstica e o Teatro Alberto Maranhão, apresentando as seguintes características: se enquadra ao estilo eclético

da arquitetura francesa, dos finais do século 19 e início do século 20, possui elementos de Art Nouveau e tem elementos justa postos às características neoclássicas e do rococó.

Ao descreverem sobre a arquitetura do referido Grupo Escolar, as autoras evidenciam o padrão monumental e a localização da instituição, reforçando o entendimento acerca da competição com outros prédios, como também a escolha de uma área central em detrimento de uma periférica, o que propiciava uma maior visibilidade da população.

Isso também era verificado em outros Grupos Escolares construídos em regiões interioranas dos estados, como no Rio Grande do Norte, em que essas instituições se fizeram presentes geograficamente de Leste a Oeste, conforme nos mostra a Figura 3, na qual se visualiza a base empírica da pesquisa.

Figura 3 – Espacialização dos Grupos Escolares Base Empírica da Pesquisa



Fonte: Elaboração de Raila Silva (2020), a partir de dados do autor.

A representação cartográfica constante na Figura 3 possibilita visualizar a espacialização das instituições educativas de ensino primário no Estado do Rio Grande do Norte a partir dos municípios em que

estavam presentes, quais sejam: o Grupo Escolar Senador Guerra em Caicó; Grupo Escolar Quintino Bocaiúva – Santa Cruz; Grupo Escolar Almino Affonso – Martins ; e o Grupo Escolar Joaquim Nabuco – Taipu.

É válido destacar que, para fins de discussão e fundamentação do argumento de tese, optou-se por trabalhar com um grupo escolar de cada região geográfica do Rio Grande do Norte. Contudo, cabe aqui mencionar que, no período do recorte temporal, ainda não existia oficialmente uma regionalização em mesorregiões com critérios estabelecidos, o que só aconteceu em 1989 mediante o IBGE.

Nesse contexto, acredita-se que a proposta de regionalização do espaço geográfico utilizada para mostrar a espacialização dos Grupos Escolares contempla a pesquisa, uma vez que esta pode ser entendida como:

área[s] individualizada[s] em uma unidade da Federação que apresenta[m] formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como determinante; o quadro natural como condicionante; e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial (IBGE, 1990, p. 8).

Dessa forma, mesmo sendo uma divisão proposta apenas nos idos de 1980, os elementos que foram considerados para regionalização – como povoamento, história social e documentos cartográficos – contemplam o período do recorte temporal. Assim, cada mesorregião é constituída por municípios que apresentam características peculiares entre si, mas que se diferenciam em relação às outras. Portanto, é nessa perspectiva que foram eleitos os grupos escolares já mencionados como base empírica da pesquisa.

Grupo Escolar Senador Guerra: a idealização da proposta republicana de ensino em solo Seridó norte-rio-grandense

O Grupo Escolar Senador Guerra exemplifica a expansão da edificação de instituições de ensino primário no interior do Estado do Rio

Grande do Norte. Nesse contexto, foi construído no município de Caicó (Figura 4), localidade que detinha de prestígio político e econômico.

Figura 4 – Localização Grupo Escolar Senador Guerra em Caicó



Fonte: Elaboração de Raila Silva (2020), a partir de dados do autor.

Caicó (Figura 4) localiza-se nas coordenadas geográficas: Latitude 6° 27' 35" Sul, Longitude: 37° 5' 56" Oeste. Ademais, está inserido no território do Rio Grande do Norte e integra a região Nordeste do Brasil. Em relação aos aspectos geográficos, caracteriza-se por apresentar um clima tropical semiárido com escassez pluviométrica e temperaturas elevadas na maior parte do ano.

Outro aspecto geográfico característico desse município diz respeito a sua vegetação caatinga, também chamada de “mata branca”, termo utilizado pelos indígenas em alusão à cor cinza que as espécies vegetais assumem no período das estiagens, mas que as tornam resistentes às condições climáticas presentes.

Em relação à toponímia do lugar, no decorrer do tempo, o território do município recebeu diferentes nomes: Arraial do Queiquó, Vila do Príncipe, Cidade do Príncipe, dentre outros. Acerca de tais nomenclaturas, Medeiros Neta e Brito (2011, p. 8) destacam que:

No contexto de Caicó, seja a vila ou a cidade foi a denominação Príncipe que permaneceu como elemento nomeativo ao espaço. Celebrar o Príncipe era também associar a cidade e seus equipamentos e instituições ao quadro político-administrativo da Colônia e do Império.

Dessa forma, pode-se inferir que os topônimos incorporam símbolos presentes na formação identitária dos lugares. Isso posto, observa-se que as primeiras toponímias de Caicó estão atreladas ao poder exercido pelos agentes políticos no período colonial e imperial.

No período republicano, verifica-se que o município passou por duas outras mudanças de nome, inicialmente Seridó e depois Caicó. Portanto, entende-se que os nomes dados aos lugares “faziam parte de um conflito em torno de representações espaciais existentes na sociedade. São formas diferenciadas de organizar o mundo em volta e os interesses que estavam em questão” (ARRUDA, 2000, p. 150).

Além das mudanças toponímicas, percebe-se que o município de Caicó vivenciou também transformações no que diz respeito aos aspectos econômicos, pois o povoamento de seu território encontra-se relacionado à expansão da pecuária em áreas interioranas. Contudo, a cotonicultura passa a ocupar posição de destaque por se apresentar melhor economicamente para os agricultores e também em virtude das perdas pecuaristas resultantes das secas.

Sobre isso, Morais (1999, p. 54) diz que:

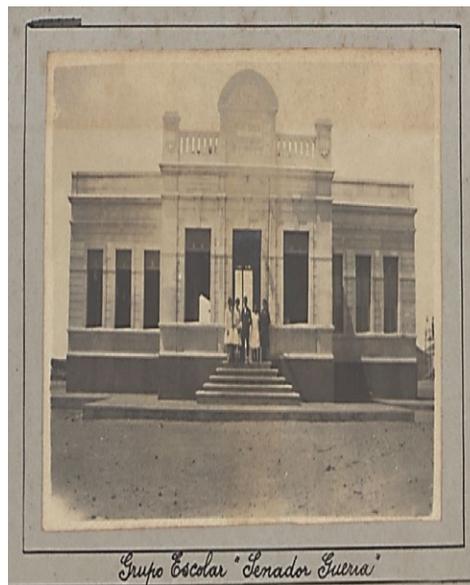
A configuração desse quadro promissor à cotonicultura foi responsável pela consolidação da região do Seridó e, particularmente, da cidade de Caicó no cenário da economia estadual. [...] o fortalecimento e expansão da cotonicultura, a partir da última década do século XIX, dinamizou a vida cidadina e marcou, substancialmente, o espaço urbano.

Dessa forma, cabe destacar que o algodão mocó e sua qualidade oportunizava melhores preços aos produtores quando da venda do produto. Além disso, seu beneficiamento pelas usinas locais contribuiu

para a produção de outros derivados, como a torta¹, e também para o desenvolvimento da cidade e sua relevância no cenário estadual.

Tal relevância oportunizou à cidade de Caicó não apenas seu destaque econômico, mas também político, e a partir deste a criação de uma instituição de ensino, o Grupo Escolar Senador Guerra (Figura 5). Nesse contexto, percebe-se a relação entre a política e o ensino, e há concordância com Reis Filho (1981, p. 179) quando este destaca que “[...] a instrução pública bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que cabia ao governo o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento”.

Figura 5 – Grupo Escolar Senador Guerra



Fonte: Álbum do IHGRN (2020).

Essa instituição de ensino foi criada por meio do Decreto nº 189, de 16 de fevereiro de 1909, pelo então governador do Estado Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão, considerando a Lei nº 249 de 22 de novembro de 1907 de Reforma do Ensino no Rio Grande do Norte e o art. 4º do Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908, que apresenta mudanças no Ensino Primário com a criação dos Grupos Escolares e Escolas Mistas em outros municípios.

1 Alimento utilizado para o rebanho bovino.

Ainda sobre o decreto de criação do Grupo Escolar Senador Guerra, destacam-se os seguintes artigos:

Art. 1º - E' creado na cidade do Caicó um grupo escolar denominador Senador Guerra, comprehendendo uma eschola do sexo masculino, uma do feminino e uma mixta infantil.

Art. 2º - O grupo funcionará no propriomunicipio sito á praça do Rosario, que a Intendencia do municipio obriga-se a preparar e mobiliar conforme ás instrucções da Directoria Geral da Instrucção Publica.

Art. 3º - Incumbe ao governo do municipio todas as despesas referentes á conservação e asseio do prédio, bem como á aquisição e renovação de utensílios (RIO GRANDE DO NORTE, 1909).

Como evidencia o art. 1º, a criação de três escolas objetivava atender aos padrões morais da época e ao regimento interno dos grupos escolares, que previam a separação de crianças de gênero diferentes em uma mesma escola ou classe, sendo inclusive critério de impedimento de matrícula. Além disso, no espaço físico do grupo, também existia a divisão por gênero, inclusive com portas distintas para entrada dos alunos e alunas.

O Grupo Escolar Senador Guerra, inicialmente, funcionou no prédio da Intendência Municipal, na Rua Felipe Guerra, sendo transferido para sua sede própria apenas no ano de 1925, quando foi inaugurado pelo Governador da época, José Augusto Bezerra de Medeiros, que era caicoense.

A estrutura física do Grupo Escolar Senador Guerra atendia ao regimento dos grupos escolares por apresentar janelas largas que possibilitavam a circulação do ar, salas de aula amplas e salas de professores que permitiam observar os alunos em horários de intervalo. Ao mesmo tempo, contemplava os ideais republicanos, pois foi construído na área central da cidade com uma arquitetura exuberante.

No que se refere ao patrono do Grupo Escolar, Senador Guerra (Figura 6), ressalta-se que exerceu atividades sacerdotais e políticas, contribuindo significativamente para a educação seridoense e potiguar.

Figura 6 – Padre Francisco de Brito Guerra – Patrono do Grupo Escolar



Fonte: Arquivo do CEJA Senador Guerra (2020).

Tendo como pais Ana Filgueira de Jesus e Manoel da Anunciação Lira, Francisco de Brito Guerra nasceu na freguesia² de Assú, em 18 de abril de 1777, e faleceu aos 26 de fevereiro de 1845. Desenvolveu seus estudos no estado de Pernambuco, onde se tornou padre no início dos anos de 1800. Ainda, exerceu seu ministério sacerdotal em capelas da então Campo Grande e Caicó.

A atuação do Padre Guerra foi para além dos ofícios sacerdotais. Na educação, deixou seu legado ao fundar

Uma escola de Latim, a qual prestou inestimáveis serviços à instrução em toda a zona do Seridó. Essa escola, na qual o zeloso sacerdote lecionava inteiramente grátis a bela língua do lácio a numerosos alunos que, depois

² Termo utilizado no período colonial para fazer referência quando uma capela atendia a critérios de ordem econômica, demográfica ou política e seus moradores alegavam carência espiritual em virtude das distâncias (SALGADO; PEREIRA, 2017, p. 18).

ingressaram nos seminários ou em outros estabelecimentos de ensino, foi a precursora da futura cadeira de Gramática Latina (LIMA, 2012, p. 209).

A assertiva mostra a visão do Padre Guerra em relação à educação, pois, mesmo antes da criação e instalação do Grupo Escolar que levou seu nome, Caicó já oferecia a seus moradores os serviços do ensino de Latim, e isso possibilitou que parte de sua população tivesse acesso aos conhecimentos de uma outra Língua, o português.

Na política, o Padre Guerra ocupou diferentes cargos, como Senador, Deputado Geral e Deputado Provincial. Ao longo de seus mandatos, sempre defendeu os interesses do Rio Grande do Norte, principalmente no que se refere às estiagens nesse território. Contudo, não se pode negar que

[...] a relação de Brito Guerra com a Vila do Príncipe se distribuiu pela intersecção de vida religiosa, com a econômica, a política, a social, a educacional, enfim, composições afetivas nas convivências hierarquizadas das instâncias de sociabilidades formativas, situadas nas moradas familiares, nas igrejas, nos funerais, sítios e fazendas, nos estabelecimentos e instituições públicas e privadas (MEDEIROS NETA, 2009, p. 9).

Essa relação próxima com as pessoas em diferentes contextos lhe possibilitava desenvolver seu sacerdócio e ampliar suas ações de viés político, ampliando seu poder de conquista de votos e prestígio no cenário estadual.

Grupo Escolar Almino Afonso: o modelo de ensino republicano chega à serra do oeste potiguar

No que diz respeito à difusão da proposta de ensino da 1ª República no Brasil, constata-se a implantação dessas instituições educacionais em áreas serranas do interior dos Estados, mesmo com fatores limitantes, dentre eles o acesso, em virtude de estradas não adequadas considerando o contexto da época. Contudo, isso não foi empecilho para

criação de um Grupo Escolar na cidade de Martins (Figura 7), território este pertencente ao Rio Grande do Norte.

Figura 7 – Localização do Grupo Escolar Almino Afonso na Cidade de Martins



Fonte: Elaboração de Raila Silva (2021), a partir de dados do autor.

Localizada em região serrana do estado, Martins (Figura 7) está inserida nas coordenadas geográficas 06°5'16" Sul e 37°54'39" Oeste. Apresenta, dentre outras características, temperaturas amenas e localiza-se a mais de 700m acima do nível do mar.

No tocante aos aspectos da flora, a área territorial apresenta vegetação caatinga do tipo hiperxerófila, que engloba espécies vegetais tais como faveleira, jurema preta e mofumbo.

Ainda sobre aspectos gerais de Martins, verifica-se em informação prestada para Biblioteca Nacional em 1991 a seguinte descrição:

A cidade, sede do município do mesmo nome, está situada no cimo de uma Serra, denominada a serra do Martins. Sua extensão é de três léguas de nascente ao poente, cujo terreno é fertilíssimo; seu clima salubre, tanto que os terríveis flagelos do cólera morbos e febre amarela a moda não penetraram este solo abençoada. Ao poente, fica-lhe a importante Serra de Portalegre, donde foi desmembrado este Município; ao sul, nascente e norte notam-se

bosques alternativamente, campos cobertos e abundante pastagem e alguns montes de pouca importância (ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL, 1993, v. 111).

A informação constante no documento evidencia elementos relacionados ao processo de ocupação das terras desse território. Isso porque os registros mostram que, assim como outros municípios do interior do Rio Grande do Norte, Martins também teve seu povoamento atrelado ao ciclo da criação bovina. Tal atividade foi favorecida quando de seu início em virtude de condições climáticas que propiciavam boas precipitações e, com isso, a disponibilidade de água e da pastagem em abundância.

Outro fato que pode se relacionar ao povoamento de Martins diz respeito aos migrantes, que chegavam buscando a cura de doenças respiratórias como a tuberculose, tendo em vista as baixas temperaturas do lugar, e vindos de diferentes regiões que enfrentavam problemas relacionados à escassez de água.

Em relação à toponímia do lugar, vários foram os nomes atribuídos a Martins, dentre eles Serra de Campo Grande, Vila da Maioridade, Cidade de Imperatriz e Serra do Martins. No tocante ao primeiro nome, este se relaciona ao processo de povoamento que se iniciou pela Serra de Campo Grande. Nesse contexto, Onofre Jr. (2002, p. 13) menciona que tal ação se deu pela “expansão do movimento colonizador pela Ribeira do Apodi. Em 20 de julho de 1736, Aleixo Teixeira, capitão-mor da província da Aldeia de São João do Apodi dos Tapuias Paiaucus obteve carta de data e sesmaria”.

Sobre a toponímia Cidade de Imperatriz, esta se deu pela Resolução Provincial 168, de 30 de outubro de 1847, e homenageou “a figura imperial de D. Tereza Cristina, que viera da Europa para casar-se com D. Pedro II” (ONOFRE JR, 2003, p. 12). Contudo, tal nomenclatura vigorou por algumas décadas, pois, diante de um cenário de mudanças na forma de governo no Brasil – ou seja, a instalação da República –, alterou-se o nome para Martins, este referente a Francisco Martins Rodrigues, um dos responsáveis pelo povoamento da Serra a partir da implantação de sua fazenda e do desenvolvimento das atividades agropastoris.

As transformações ocorridas com o regime republicano em diferentes setores da sociedade, que envolveram também o educacional, oportunizaram a criação em Martins do Grupo Escolar Almino Afonso (Figura 8) por meio do Decreto 196, de 21 de abril de 1909, no então governo de Roberto Maranhão.

Figura 8 – Grupo Escolar Almino Afonso



Fonte: Álbum do IHGRN (2020).

Mesmo sendo criado em 1909, seu funcionamento se deu inicialmente em prédio da Intendência Municipal, o que já era previsto no art. 2º do Decreto e criação (RIO GRANDE DO NORTE, 1925). Contudo, no dia 07 de setembro em 1922, foi inaugurado o prédio próprio – ou seja, em data comemorativa: a Independência da República Federativa do Brasil –, localizado na Rua Dr. Bianor Fernandes.

Ainda em relação ao Grupo Escolar Almino Afonso, o jornal “O Martins” destaca em sua edição do dia 21 de agosto de 1909: “Só a instrução, embora primaria, aponta o Grupo Escolar, belloedifício. Foi criação do illustre Dr. Antonio Soares, e actualmente sua frequencia é de 110 alumnos, sob direção do Dr. Joaquim Ignacio” (JORNAL O MARTINS, 1909, p. 1).

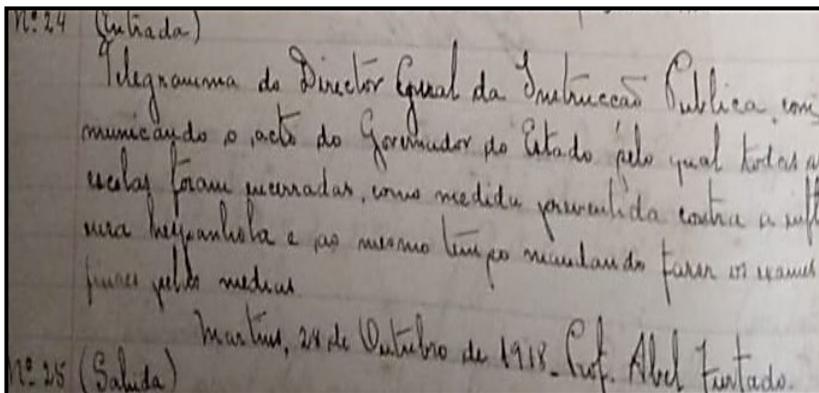
A notícia evidencia quão representativa foi a chegada da instituição escolar para a cidade, ao mesmo tempo em que, ao utilizar o termo “*belloedificio*”, se identifica o atendimento aos padrões republicanos no que diz respeito à arquitetura dos prédios, que, segundo o art. 44 do Código de Ensino de 1911, deveriam ser

elegantes, modestos, bem arejados e iluminados pelo sol, terão salas de aulas para quarenta alumnos no máximo, sob forma rectangular, medindo, pelo menos, seis metros de largura por sete de comprimento, com um pé direito de quatro metros ou sejam quatro metros cubicos de ar para cada alumno (RIO GRANDE DO NORTE, 1911, p. 6).

Tais recomendações, além de contribuírem para dar visibilidade ao modelo de escola da República, objetivavam atender aos padrões higienistas da época e evitar a proliferação de doenças entre professores e alunos, como também de outras pessoas que frequentavam esses espaços educativos e de ordem pública.

Nessa mesma linha de discussão, encontra-se em livro de registro do Grupo Escolar Almino Afonso, conforme previa o art. 93 do Regulamento Interno dos Grupos Escolares, a descrição de telegrama recebido em 24 de outubro de 1918 acerca da suspensão das aulas em decorrência da gripe espanhola (Figura 9).

Figura 9 – Telegrama do Diretor Geral Abel Furtado da Instrução Pública - 1918



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Almino Afonso (2020).

O registro mostra o comunicado da Diretoria de Instrução Pública acerca do encerramento do ano letivo em virtude da influenza espanhola, que assolava todo o mundo e que, mesmo diante da estrutura do Grupo Escolar, que atendia as normas higienistas, naquele momento não era suficiente para impedir que a doença pudesse chegar nesse espaço escolar.

Para além dos aspectos discutidos, ainda cabe destacar as contribuições do patrono do Grupo Escolar, ou seja, Almino Álvares Afonso (Figura 10), para a educação potiguar.

Figura 10 – Almino Álvares Afonso – Patrono do Grupo Escolar



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Almino Afonso (2020).

Nascido aos 17 de abril de 1840 e falecido aos 13 de fevereiro de 1899, Almino Afonso era filho de Luiza Cândida e Francisco Manoel Álvares Afonso, que faleceu quando seu filho tinha 8 anos. Mesmo órfão e com outros irmãos, teve o apoio de sua genitora para prosseguir com seus estudos, o que lhe possibilitou exercer muito cedo a atividade docente.

Nesse contexto, ao discorrer sobre a atuação de Almino Afonso como professor, Lima e Veras (2012, p. 52) apontam que:

A sua longa prática de ensino, os sólidos conhecimentos das matérias que lecionava, a facilidade de expressão que possuía e o fiel cumprimento de seus deveres profissionais, contribuíram poderosamente para que lhe fosse facilitada a sua admissão em diversos colégios e casas de família, e concluiu o curso de Humanidades.

Dessa forma, o ingresso no magistério se deu pelo domínio dos conteúdos que lecionava, mas também como forma de auxiliar sua mãe e irmãos e dar prosseguimento aos seus estudos posteriores no curso de bacharelado em Direito.

Ao concluir o curso de Direito, exerceu diferentes cargos como promotor no Estado da Paraíba e de juiz e Secretário da Presidência da Província no Ceará. Além disso, desenvolveu outras atividades profissionais, como advogado, jornalista e político, já que foi eleito deputado e senador.

Dentre outros talentos inerentes a Almino Afonso, estava o de ser um profundo conhecedor da Língua Latina, o que oportunizou receber o convite de D. Pedro II para uma visita em seu palácio e assim atestar seus conhecimentos em Latim. Contudo, este recusou a honraria, mas traduziu um fragmento enviado pelo imperador, e assim o respondeu:

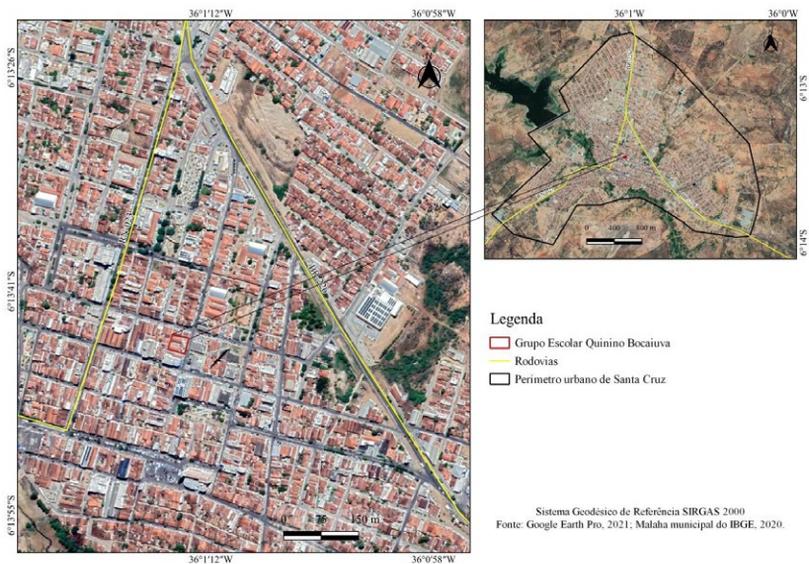
Os meus discípulos no Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco sabem isso, tão bem como eu, e podem ensinar à Sua Majestade, sem pretender honras e emprego. Em todo caso, escreverei aqui abaixo deste “latinório” de algibeira a tradução para que o imperador reconheça que o visconde do Rio Branco não é homem para se fazer acompanhar de pedantes ou pedintes (LIMA; VERAS, 2012, p. 53).

Tal resposta foi levada pelo Visconde de Rio Branco, do qual Almino Afonso gozava de amizade, mesmo sendo um dos críticos do regime imperial e defensor atuante do movimento abolicionista presente à época no Brasil. Assim, por toda essa trajetória e por ser filho natural de Martins, foi homenageado como patrono do referido Grupo Escolar.

Grupo Escolar Quintino Bocaiúva: a nova concepção de ensino primário republicano nas terras do Inharé³

Depois de mais de metade de uma década, porém ainda no Governo de Alberto Maranhão⁴, a política de expansão dos Grupos Escolares em regiões interioranas do Estado do Rio Grande do Norte ainda era corriqueira e evidenciada nos decretos publicados pelo governo. Nesse contexto, tem-se em Santa Cruz (Figura 11) a criação de uma dessas instituições de ensino.

Figura 11 – Localização do Grupo Escolar Quintino Bocaiúva na Cidade de Santa Cruz



Fonte: Elaboração de Raila Silva (2021), a partir de dados do autor.

A figura 11 mostra no território do Rio Grande do Norte a área da cidade de Santa Cruz, que se insere nas coordenadas geográficas: Latitude 06°13'46" Sul e Longitude 36° 01'22" Oeste. Esse território, ao longo do tempo, foi ganhando novas configurações, já que em tempos passados integrava uma mesma área geográfica, como é o caso de São José de Campestre, do qual Santa Cruz foi desmembrado.

3 Palavra de origem tupi que significa tendência para água ou o que vai para água.

4 Sobre período de gestão, ler artigo "Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (1907 – 1930): culturas e formas escolares".

Em termos climáticos, caracteriza-se pelo clima semiárido com temperaturas elevadas e precipitações atrasadas para o outono. Já sua vegetação típica é a caatinga hipoxerófila e, dentre suas espécies, destaca-se o angico e catingueira.

Quanto ao seu povoamento, assim como outros municípios do interior potiguar, Santa Cruz teve sua povoação relacionada ao ciclo da pecuária, mesmo que de forma tardia quando comparada a outros territórios do Rio Grande do Norte. Uma das versões para tal fato é narrada por Cascudo (1968, p. 242):

Muitos anos, já ia adiantada a colonização do alto sertão, e as terras das Cachoeiras do Potengi e do Trairi continuavam despovoadas. Diziam os primeiros que ali se aventuraram, que era impossível viver naquelas paragens, por que ao quebrarem os ramos do inharé, a árvore sagrada, as fontes secavam e todos os animais tornavam-se ferozes. Um santo missionário lembrou-se de um dia, de fazer uma cruz dos ramos do inharé. Os malefícios cessaram como por encanto, das fontes jorrou a água cristalina, as aves cantavam o hino da natureza em festa.

Ao analisar a citação, pode-se perceber a presença de um contexto relacionado a mitos que se fizeram presentes em diferentes lugares e em épocas distintas, pois a ocupação tardia estava motivada na ausência de água que pudesse atender as necessidades dos animais e das pessoas. Sobre isso, Bezerra (1983, p. 125) menciona que:

O município de Santa Cruz, situado na região do Trairi, que é também Nordeste, sofre periodicamente os efeitos das grandes estiagens, falta de chuvas. A falta de chuvas em tempo prolongado, é fator de prejuízos, não só para a agricultura, como também para os rebanhos.

Dessa forma, pode-se inferir que a fixação de pessoas e de rebanhos não foi favorecida quando de seu início em virtude dos fatores naturais, aliada à ausência de conhecimentos relacionados ao represamento das águas no período das precipitações.

Contudo, mesmo diante de cenários com intempéries impostas, estas não foram suficientes para impedir que o povoamento do lugar se efetivasse. Tanto é verdade que anos depois algumas atividades econômicas se destacaram, dentre elas a cotonicultura, tornando o algodão um de seus principais produtos de comercialização.

Em relação à toponímia, desde a colonização até a Proclamação da República, várias foram as denominações atribuídas ao lugar, dentre elas: Malhada do Trairi, Santa Rita da Cachoeira, Santa Cruz do Inharé, Santa Cruz da Ribeira do Trairi, Vila do Trairi e Santa Cruz.

Observa-se que, diferentemente de outros lugares em que seus topônimos foram atribuídos para homenagear pessoas, nas terras do Inharé isso não ocorreu, já que seu primeiro nome fazia referência ao terreno onde seu povoamento foi iniciado – ou seja, em uma das margens do rio Trairi.

Já Santa Rita da Cachoeira foi em alusão à fazenda de mesmo nome, em que “se pretendeu formar um povoado, não se adaptando bem o local por não ter água suficiente” (BEZERRA, 1983, p. 37). No tocante aos outros topônimos relacionados à Santa Cruz, acredita-se que se deve a um cruzeiro antigo localizado na parte frontal da igreja local.

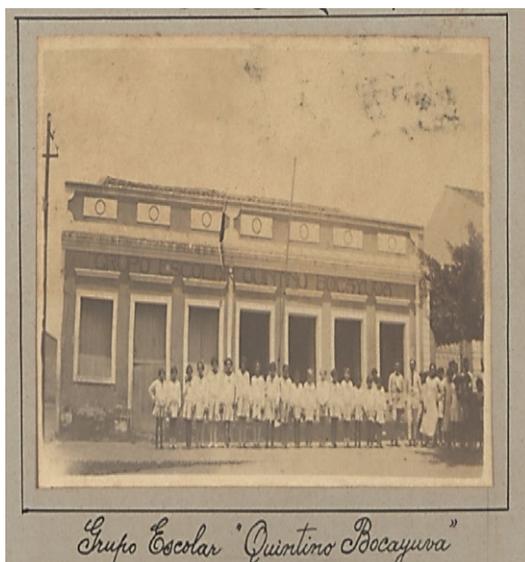
Ainda sobre aspectos históricos do lugar, cabe mencionar o entusiasmo com que seus moradores receberam a notícia da Proclamação da República do Brasil, como apresentamos a seguir:

No dia 30 de novembro de 1889, João, João da Silva, foi buscar o jornal que recebia periodicamente, pois ele era das poucas pessoas que sabiam ler em Sant Cruz. Volta para o Mercado levando o jornal, lá na presença do povo, abre o jornal e entusiasmado trepa-se num tampoete e transmite a notícia gritando: “Senhores, foi proclamada a República, viva a República”, o povo se alegra e bate palmas. [...] foi de grande alegria o acontecimento, recebido de modo festivo (BEZERRA, 1983, p. 117).

Mesmo a notícia chegada com atraso em virtude de o jornal ser entregue quinzenalmente, o fragmento revela a alegria do povo com a mudança da forma de governo. É nesse contexto que Santa Cruz é

elevada ao status de cidade e vê oficializado a criação do Grupo Escolar Quintino Bocaiúva (Figura 12).

Figura 12 – Grupo Escolar Quintino Bocaiúva



Fonte: Álbum do IHGRN (2020).

O Grupo Escolar Quintino Bocaiúva foi criado pelo Decreto nº 26, de 07 de dezembro de 1914, sendo governador do Estado o senhor Joaquim Ferreira Chaves (RIO GRANDE DO NORTE, 1925). Contudo, suas atividades foram iniciadas em 1915 e o funcionamento em prédio próprio em 1935, sendo este localizado na Rua Cosme Ferreira Marques.

Quando de sua criação, a instituição educativa funcionava com escolas masculinas, femininas e mistas, atendendo a Lei nº 359 de 22 de dezembro de 1913, em seu art. 1º quando destaca que o curso primário era organizado em Infantil e Elementar (CÓDIGO DE ENSINO, 1913, p. 101).

Observa-se o atendimento aos padrões higienistas propostos no Código de Ensino no tocante aos aspectos da edificação do prédio, já que deveria existir “no edifício as aberturas necessárias para as classes recebam a luz da maneira mais conveniente” (CÓDIGO DE ENSINO, 1913, p. 107).

A figura 12 nos apresenta outro elemento relacionado aos padrões higienistas e que se fez presente no Grupo Escolar Quintino Bocaiúva, ou seja,

[...] o uso do uniforme escolar como um elemento da prática higienista que estava presente no cotidiano escolar e na sociedade como meio de padronização e normalização do indivíduo. As práticas higienistas eram trabalhadas diariamente e aos poucos eram internalizadas pelos alunos que passavam a ser divulgadores no ambiente familiar e social (AMORIM, 2016, p. 55).

Dessa forma, evidencia-se que a instituição educativa deveria atender não apenas a aspectos físicos, mas também a normas de higiene para que estas fossem reproduzidas em casa e assim revelar para a sociedade a importância e eficácia do ensino republicano.

Mesmo não previsto nas leis ou códigos de ensino, percebe-se que os patronos dos Grupos Escolares eram apoiadores ou defensores da República, seja em escala local, regional ou nacional. Assim, nas terras do Inharé, o homenageado foi Quintino Bocaiúva (Figura 13).

Figura 13 – Quintino Antonio Ferreira de Sousa – Patrono do Grupo Escolar



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Quintino Bocaiuva (2019).

Natural de Iguataí, no Rio de Janeiro, Quintino Antônio de Sousa⁵ nasceu em 04 de dezembro de 1836 e faleceu aos 11 de julho de 1912. Era filho de Quintino Ferreira de Sousa e Maria Candelária Moreno de Sousa. Órfão aos 14 anos, mudou-se para São Paulo com o objetivo de trabalhar e continuar seus estudos.

Suas atividades profissionais estiveram centradas no jornalismo e na atuação política. Assim, foi redator de jornais como o “Parahyba”, “País” e fundador do “A República”. Também exerceu cargos como Ministro das Relações Exteriores, Senador e Governador do Rio de Janeiro.

Outra atividade exercida por Quintino Bocaiuva foi a dramaturgia, em que escreveu as peças “Família” e “Omphalia”, o que lhe possibilitou receber “o título de Comendador da Ordem da Rosa⁶, porém recusou a honraria por ser contra a monarquia” (FRAZÃO, 2019, on-line).

Era um defensor dos ideais republicanos, tendo inclusive participado da fundação do Partido Republicano e integrado “o grupo dos evolucionistas [...] [que] estava ligado aos cafeicultores paulistas e pretendiam chegar a República através de reformas paulatinas” (FRAZÃO, 2019, on-line).

No âmbito da educação,

A preocupação de Quintino Bocaiuva com a instrução foi uma constante em sua vida. Quarenta e três anos depois de ter exposto suas críticas no mencionado artigo, estando na Presidência do Estado, baixou uma dúzia de decretos tratando da instrução na terra fluminense e sancionou várias leis atinentes ao mesmo tema. Foi ele o criador da Escola Normal de Campos dos Goitacazes anexa ao Liceu de Humanidades que ali fora fundado em 1880, passando a funcionar em 1884 (VASCONCELLOS, 2020, p. 2).

5 O sobrenome Bocaiuva fazia alusão as suas origens indígenas.

6 A Imperial Ordem da Rosa destinava-se a premiar civis e militares, nacionais ou estrangeiros, que se distinguissem por sua fidelidade à pessoa do Imperador e por serviços prestados ao Estado.

Percebe-se que, mesmo não tendo uma atuação na área educacional, Quintino Bocaiuva não deixou de contribuir com o ensino do Brasil, principalmente por ter criado uma Escola Normal para formação de professores. Assim, entende-se que a homenagem como patrono de um Grupo Escolar em terra que não era de sua naturalidade se deu não apenas por questões políticas, mas também por sua contribuição em nível nacional com a educação.

Grupo Escolar Joaquim Nabuco: a expansão do ensino primário chega à Pedra do Sino

Após uma década do início do ensino primário no Rio Grande do Norte e depois de reformas educacionais implantadas, atendendo ao que era esperado pelos republicanos para a educação, a população de Taipu recebe uma instituição de ensino (Figura 14) que vai contribuir com sua escolarização.

Figura 14 – Localização do Grupo Escolar Joaquim Nabuco na Cidade de Taipu



Fonte: Elaboração de Raila Silva (2020), a partir de dados do autor.

A área territorial de Taipú insere-se nas coordenadas geográficas: latitude 5°37'5" Sul e longitude 33°35'44" Oeste. Em termos climáti-

cos, tem-se a presença do clima tropical com ocorrência de chuvas no outono e escassez nos outros períodos do ano.

Seu povoamento se deu a partir de aldeamento existente no então território, portanto, não diferente ao processo observado na capitania do Rio Grande do Norte. Além disso, sua emancipação política ocorreu em 1891, pelo Decreto nº 97 de 10 de março, com seu desmembramento de Ceará-Mirim. Posteriormente, sua área territorial originou outros municípios, como João Câmara e Bento Fernandes.

No tocante à toponímia do lugar, esta se origina do tupi-guarani “Itaiipi” e significa pedra do sino. Contudo, algo que chama atenção em relação à nomenclatura oficial Taipu é “que desde o período da colonização mantém seu nome sem jamais ter sido mudado” (PRAXEDES, 2008, p. 2).

Dentre as atividades econômicas que eram desenvolvidas em Taipu destacam-se as relacionadas à pecuária e agricultura. Todavia, seu auge econômico ocorreu a partir da construção da Estrada de Ferro, que possibilitou o encurtamento das distâncias com outros lugares, dentre eles, Natal.

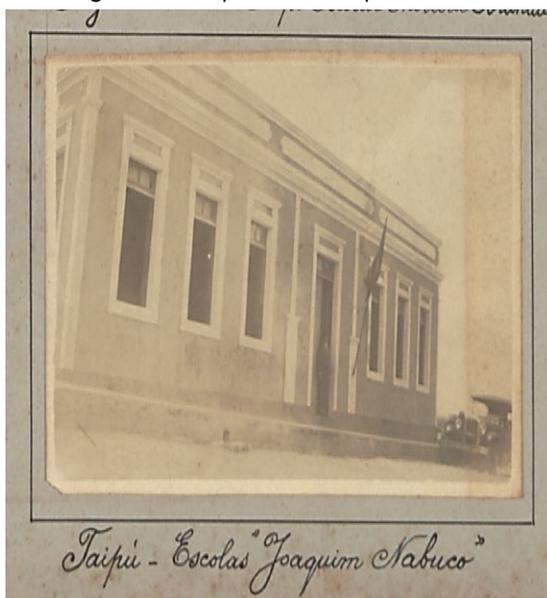
Ao discutir sobre esse impulsionamento da economia, Silva (2011, p. 48-49) afirma que

No dia 15 de novembro de 1907, assistiram os taipuen-
ses à realização do velho sonho alimentado, durante vá-
rios anos, à chegada do trem de ferro à cidade, marco,
do seu primeiro surto de desenvolvimento econômico
e social. O governador, Antônio Souza, secretários, au-
toridades, engenheiros, convidados e representantes
da imprensa, todos participaram da viagem. Depois de
se encantarem com a beleza do panorama que se re-
novava a cada instante, chegou à estação de Taipu, todo
enfeitado de bandeirolas e ramagens. Toda a população
correu ao local para assistir o espetáculo, desde muito
aguardado. [...] Inaugurado o trecho Itapassaroca-Taipu,
as obras da construção prosseguiram rapidamente, no
final daquele ano.

A chegada da via férrea significou inovação no sistema de transportes e também no escoamento da produção e chegada de outros produtos para abastecer a população e o comércio local. Contudo, também serviu para dar visibilidade às ações do governo republicano, como evidência o trecho “todo enfeitado de bandeirolas e ramagens”, descrito por Silva (2011, p. 48-49).

Em outro momento, a modernização republicana chegou a Taipu por meio da educação, mediante a criação do Grupo Escolar Joaquim Nabuco (Figura 15).

Figura 15 – Grupo Escolar Joaquim Nabuco



Fonte: Acervo do Ministro Augusto Tavares de Lyra.
Instituto Tavares de Lyra, Macaíba/RN.

O Grupo Escolar Joaquim Nabuco (Figura 15) foi criado pelo Decreto nº 86, de 8 de janeiro de 1919, pelo então governador Joaquim Ferreira Chaves, e sua inauguração ocorreu aos 18 de fevereiro deste mesmo ano, tendo localização na Rua Antônio Alves da Rocha. Essa instituição de ensino “incorporou as escolas isoladas que existiam em Taipu, seguindo a orientação da Diretoria Geral da Instrução Pública” (MORAIS, 2016, p. 55).

No tocante aos aspectos estruturais, Morais (2016, p. 57) destaca que “o prédio de cor neutra foi construído em terreno elevado, sem estabelecimentos ou casas em volta. As janelas e portas grandes permitiam a circulação do ar e entrada de luz natural”, ou seja, atendia a legislação em seus aspectos higienistas e de moralidade escolar.

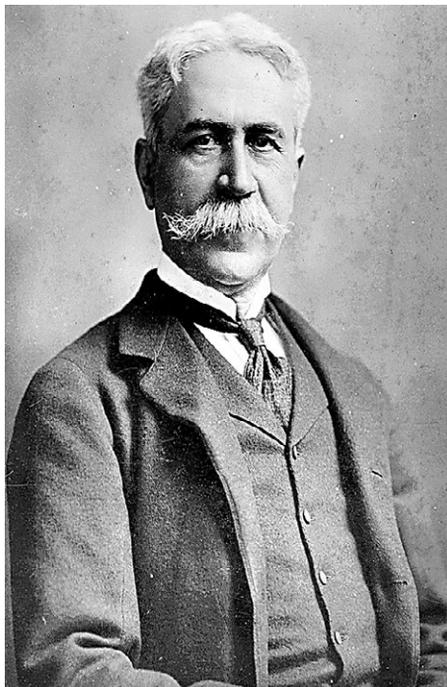
Acerca do funcionamento do Grupo Escolar Joaquim Nabuco, documentos como decretos de criação e os próprios diários de classe atestam que a instituição era formada por uma escola masculina e outra feminina. Essa informação tem respaldo a partir do relatório da inspeção escolar elaborado por Amphilóquio Câmara, que aponta:

Como resultado da primeira visita de inspeção que acabo de fazer à Escola Isolada Masculina, inaugurada a 18 de mês de fevereiro próximo passado, é de justiça mencionar a regularidade com que ela funciona. Além de boa ordem e disposição dos móveis, do asseio e do bom comportamento dos alunos, tenho a registrar a satisfatória observância dos horários, programas e métodos de ensino, oficialmente recomendados [...]. A matrícula atingiu o número 40 meninos e frequência diária vacila entre 35 e 38. Já a Escola Isolada Feminina, inaugurada a 18 de fevereiro do ano fluente, venho lhe fazer a primeira visita de inspeção. Folgo de registrar que encontrei funcionando regularmente, sendo observadas todas as prescrições oficiais. A matrícula é de 45, dá ótima frequência diária de 40 meninas, todas bem comportadas, asseadas e alegres (CÂMARA, 1919, p. 2).

Além de evidenciar a organização do Grupo Escolar no que diz respeito à divisão das escolas, conforme previa a legislação, observa-se no fragmento do relatório outros elementos que atendiam aos códigos de ensino e Lei Orgânica de 1916, quais sejam: observância aos horários e programas, boa ordem e asseio tanto dos meninos como das meninas.

Ainda em relação à instituição de ensino, destacam-se os registros relacionados aos materiais e recursos didáticos (Figura 16) existentes no Joaquim Nabuco e que auxiliavam o exercício profissional dos docentes.

Figura 17 – Joaquim Nabuco – Patrono do Grupo Escolar



Fonte: Arquivo da Fundação Joaquim Nabuco (2019).

Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo nasceu no dia 19 de agosto de 1849 em Recife, no estado de Pernambuco, e veio a óbito em 17 de janeiro de 1910. Era filho de José Tomás Nabuco e Ana Benigna de Sá Barreto.

Iniciou seus estudos sendo orientado por professor particular em Recife e posteriormente mudou-se para o Rio de Janeiro, passando a estudar no Colégio Pedro II. Ingressou no curso de Direito em São Paulo, mas o concluiu em 1870 em sua cidade natal. Conquistou também o grau de bacharelado em Letras.

Dentre as atividades profissionais que exerceu destacam-se: jornalista, Deputado-Geral pela província de Pernambuco, Embaixador do Brasil e Secretário Geral da Academia Brasileira de Letras. No jornalismo, atuou nos jornais “A Reforma”, “Do Commercio”, “La Razón” e “Do Brasil”, fosse como redator ou correspondente. Na política, era um defensor das ideias abolicionistas.

Ocupou-se também nas atividades inerentes à literatura e escreveu mais de 10 obras, sendo uma de suas principais “O Abolicionismo”, em que discutiu sobre a relação entre escravidão e sociedade no Brasil. Assim, mesmo não tendo atuação no Rio Grande do Norte, foi homenageado como patrono de um Grupo Escolar, isso em virtude de algo que tanto defendeu – ou seja, o fim da escravidão.

Por fim, em relação a outros aspectos gerais da legislação educacional do Rio Grande do Norte e que eram seguidos por todos os Grupos Escolares, destacam-se em relação ao material escolar os parágrafos (§) 1, 2, 3 e 4 do art. 97.

§ 1 – O mobiliário será disposto nas salas de classe, consoante a melhor projecção da luz, que será bilateral, sendo a principal a da esquerda.

§ 2 – Os moveis e objectos da escola não poderão ser emprestados sob pretexto algum.

§ 3 – Os objectos de uso individual não podem servir a outro alumno que não seja o seu dono ou possuidor.

§ 4 – O professor não deve servir-se de livro do alumno, convindo possuir livros e mais objectos para seu uso em classe (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 41).

As normas estabelecidas nos parágrafos do referido artigo atendem as orientações pedagógicas e higienistas, pois, ao fazer uso de algum material de forma coletiva, poderia o estudante estar passando alguma enfermidade para outros alunos.

No que concerne ao pedagógico, ao emprestar o material, o foco estaria sendo desviado do mestre, a quem o aluno devia respeito, obediência e atenção aos seus ensinamentos. Já ao professor não era permitido aproximação com os discentes, tendo em vista a moralidade de seus atos.

Assim, ao professor cabia seguir rigorosamente ao que estava previsto no art. 76, do qual são apresentadas algumas alíneas.

e) Ensinar todas as materias do programma e concretizar o ensino, adoptando os processos intuitivos e evitando quanto possivel, o modo individual e a aprendizagem puramente de memoria.

- g) Não abandonar a escola ou classe, nem se ocupar com objeto extranho ao ensino, durante os exercicios escolares.
- i) Esforçar-se por transmitir a seus discipulos noções claras e exactas das materias que leccionarem, e promover o desenvolvimento gradual e harmonioso de suas faculdades (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 41).

Os itens mencionados nas alíneas destacadas buscavam contribuir com a formação dos alunos a partir das matérias estudadas e dos métodos de ensino desenvolvido pelos professores. Para se chegar a tais conhecimentos, os professores eram formados na Escola Normal.

Ao propor que os professores não desenvolvessem outras atividades no decorrer das aulas, entendia-se que isso poderia ocasionar uma dispersão por parte dos alunos e assim a ordem no local não ser restabelecida.

Em relação aos programas de ensino, era estabelecida uma proposta de programa para cada curso, ou seja, para o infantil misto, elementar e complementar. Assim, dentre os conteúdos que deveriam ser trabalhados no infantil misto estavam as sílabas e letras, canções cívicas, leitura de números, tabuada das quatro operações, o município e o lugar da escola.

Já para os cursos elementares, os pontos a serem tratados consistiam em leitura corrente e expressiva de trechos, operações fundamentais, noção de frações, vícios, como o alcoolismo, zonas do Rio Grande do Norte, noções gerais da Europa, primeiros povoadores do Brasil, a abolição e outros.

Nos cursos complementares, o exercício escrito de sinonímia, a conjugação de verbos, os algarismos romanos, os juro, a descoberta da América e do Brasil, as invasões francesas, a modelagem de flores, o globo terrestre, a população do Rio Grande do Norte e os movimentos da Terra eram alguns dos conteúdos previstos no programa.

Para o desenvolvimento dos programas constantes para cada curso, existiam horários estabelecidos e que deveriam ser cumpridos, assim como sugestões de livros a serem utilizados pelos alunos e professores.

Sobre esses elementos mencionados e outros, como as lições de coisas e práticas dos professores dos Grupos Escolares, serão aprofundadas as discussões no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A GEOGRAFIA ENSINADA NOS GRUPOS ESCOLARES NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX NO RN: LIÇÕES DE COISAS E MÉTODO INTUITIVO

No presente capítulo, debate-se sobre as Lições de Coisas, bem como apresentam-se os pontos tratados relacionados à Geografia nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte e como esses conteúdos eram trabalhados nas diferentes áreas geográficas do estado, considerando os registros em diários de classes dos professores.

Em termos de organização, o capítulo encontra-se estruturado em dois subtópicos. No primeiro, discute-se em que consistem as lições de coisas, de que forma seu conceito chega ao Brasil e como ocorre sua difusão pelo território nacional. Estabelece-se ainda a diferença com o método intuitivo de ensino a partir de interpretações identificadas no Brasil, em algumas situações de forma equivocada.

No tocante ao segundo subtópico, apresentam-se os pontos tratados em Geografia em Grupos Escolares no ensino primário e como as professoras os desenvolviam a partir do que estava preconizado na legislação educacional potiguar no contexto da 1ª República – ou seja, que elementos caracterizavam suas práticas pedagógicas.

Compreendendo as Lições de Coisas e o Método Intuitivo de Ensino

Quando se discute sobre o processo educacional, é importante contextualizar as transformações pelas quais passaram o ensino, seja em relação aos aspectos da legislação ou as estratégias para aprendiza-

gem que estiveram presentes nas instituições educativas. Isso porque as mudanças educacionais têm relação com o contexto político, econômico e social dos povos.

Assim, no século XIX, diversas foram as tentativas de melhoria do ensino, seja quanto à oferta ou à eficiência deste. Entretanto, as dificuldades passavam por questões de ordem econômica, formação de professores e estruturas escolares. Ademais, muitas eram as críticas em relação à metodologia desenvolvida nas instituições educativas. O método individual era utilizado em grande parte das escolas primárias nacionais, e a tentativa pela aplicação do método lancasteriano teve suas frustrações relacionadas à qualificação dos educadores.

Ao discorrer sobre o método individual, Faria Filho (2000) destaca que era, por excelência, o da instrução doméstica, segundo o qual as mães ensinavam os filhos e as filhas, ou irmãos que sabiam alguma coisa passavam àqueles que nada sabiam. Ainda, o método ocorria também nas escolas isoladas.

No tocante ao lancasteriano, este defendia a utilização dos melhores alunos, os quais eram nomeados de monitores, para repassarem os conhecimentos aprendidos pelos professores para aqueles que ainda não o tinham. Assim, utilizava-se de uma lição para um grupo considerável de crianças que eram acompanhadas por outros estudantes.

Tais métodos de ensino foram amplamente utilizados no Brasil. Todavia, foram sendo substituídos por outros mais inovadores a partir do momento em que o país buscou aperfeiçoar o ensino e as práticas pedagógicas dos professores. Nesse contexto, ganham notoriedade, entre o final do século XIX e posteriormente no XX, as lições de coisas como o método intuitivo de ensino.

As Lições de Coisas foram interpretadas e definidas por diferentes estudiosos em países como França, Estados Unidos, Inglaterra e até mesmo no Brasil. Dessa forma, foram estabelecidos entendimentos como:

Só a lição de coisas coloca o aluno na presença dos fatos materiais, com realidades visíveis e tangíveis, não mais de abstrações. A lição intuitiva dá às coisas e palavras, às palavras com as coisas – observação dos fatos e comuni-

cação da linguagem. Mas é do ponto de vista educativo que a lição de coisas tem mais valor. Ela tem essencialmente por objetivo desenvolver e exercitar os órgãos, a inteligência, o julgamento; de suscitar o espírito de observação e pesquisa, a iniciativa pessoal; comparar com outros objetos, generalizar suas observações, raciocinar e concluir. [...] serve para o ensino coletivo e essencialmente oral (DELON, 1887, p. 5).

[...] é aquela que o mestre faz, aquela em que se descobre um tema, os detalhes, o tom, a gradação, a forma e o plano, enfim, seguindo a idade e os conhecimentos de seus próprios alunos. Somente ele pode perceber as verdadeiras necessidades de seu jovem auditório. Se a lição de coisas não é indefinitivamente variável, flexível e com movimento, como a palavra e o pensamento, ela não é que um artigo no programa, um fardo a mais para a jornada do mestre e do aluno (BUISSON, 1888, p. 15).

Em relação à compreensão de Delon (1887), percebe-se que as lições de coisas possibilitavam, no meio educativo, a instrução utilizando-se da observação e uso da linguagem. Dessa forma, devia ser entendida como uma estratégia adotada pelos professores no processo de ensino nas instituições educativas.

No tocante ao pensamento de Buisson (1888), observa-se uma preocupação voltada para a ação do professor, ou seja, a temática de discussão partiria do docente. Porém, era necessário considerar algumas variáveis inerentes aos alunos, como a idade e os conhecimentos que estes já tinham construído. Além disso, nota-se um desejo de que a proposta inovadora de ensino não se caracterize em algo a mais para o trabalho do educador.

Esse cenário de uso de novas estratégias de ensino tendo como mote as lições de coisas foi presente no Brasil e não diferente de outras nações com entendimentos distintos por parte de quem os estudava e procurava incorporar nas legislações educacionais e orientações curriculares vigentes no país.

No contexto brasileiro, as lições de coisas foram propostas pela primeira vez por meio do Decreto nº 7.247 de 1879, por meio da conhecida “Reforma Leôncio de Carvalho” (SAVIANI, 2013), acompanhando as

investidas dos ares modernizadores que circulavam pelo país e estimulavam a ideia de criação de um parâmetro nacional de ensino.

Para justificar seu posicionamento acerca das Lições de Coisas como matéria do programa de ensino, Leôncio de Carvalho argumentava que

[...] A intuição sensível só serviria quando preparasse para a intuição intelectual. E a adoção das lições de coisas como matéria específica do ensino justificava-se para não incorrer nos equívocos dos exclusivistas dessas lições que chegaram a banir as teorias de gramática e aritmética sob o fundamento de que o ensino simples e positivo valeria muito mais (ABREU, 2017, p. 2).

Ao analisar o entendimento de Leôncio de Carvalho e o que era defendido conforme o Decreto nº do 7.246 de 1879, percebe-se que as Lições de Coisas em si não se constituíam como método de ensino, mas como uma possibilidade e estratégia para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das práticas dos professores.

Quadro 5 – Exemplificação acerca de uma Lição de Coisas proposta em um Manual de Ensino

Passos	Para se chegar ao entendimento do objeto
1º Espécie do objeto (classificação, definição).	Minha régua é um objeto.
2º Partes do objeto.	Ela é sem partes.
3º Qualidade do objeto: a) qualidades gerais; b) qualidades das partes.	É um prisma: tem quatro lados retangulares, duas pontas quadradas, quatro arestas longas e oito curtas.
4º Natureza do objeto e de suas partes.	Minha régua é em madeira.
5º Utilidade do objeto (seus atos).	Ela serve para traçar, isto é, fazer linhas na minha ardósia e no meu caderno. Também pode servir para desenhar.
6º Fábrica que o fabrica.	Minha régua é feita pelo carpinteiro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir de exemplo mencionado por Buisson (1878), em conferência na França.

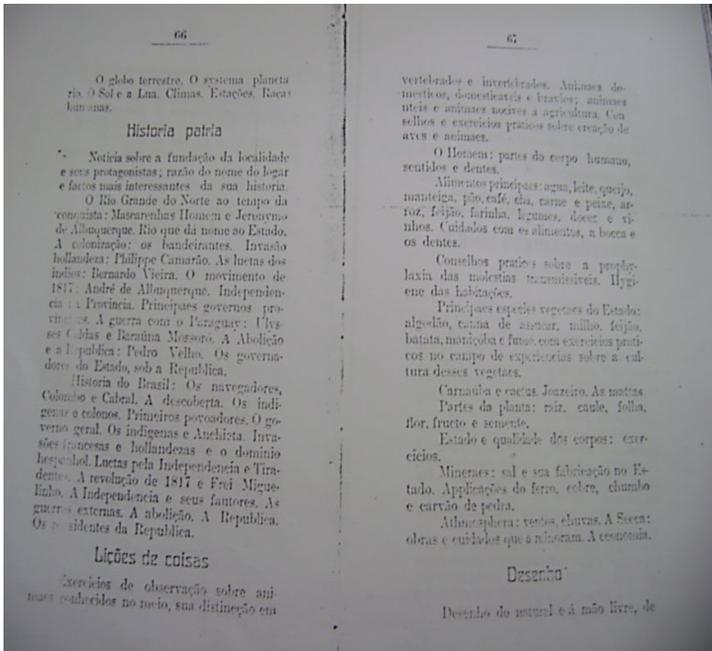
O pensamento de Leôncio de Carvalho acerca das lições de coisas pode ser compreendido também na medida em que alguns manuais didáticos foram elaborados para orientar os professores sobre como

trabalharem os conteúdos em sala de aula, inclusive destacando passos a serem seguidos, como exemplificam as informações dispostas no Quadro 5, sobre descrição de objetos.

O exemplo do Quadro 5 evidencia uma sequência de passos a serem seguidos por professores para que os alunos chegassem ao entendimento sobre os objetos. Assim, caracterizava-se por ser um ensino em que, ao discente, era necessário decorar etapas e ter o conhecimento de algo que já se distinguia por ser concreto. Ou seja, a lição posta não possibilitava que os conhecimentos fossem construídos no processo, mas que se chegasse a um objeto palpável como a régua.

Ainda no tocante às Lições de Coisas e à ideia defendida por Leôncio de Carvalho de que estas deveriam se constituir enquanto matérias, constata-se no Regimento Interno dos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 1925) que, nos cursos elementares, os programas contemplavam isso, como mostra a Figura 18.

Figura 18 – Programa do Curso Elementar no Rio Grande do Norte



Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares
(RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 66-67).

Verificam-se, na imagem que retrata o programa dos cursos elementares, as temáticas a serem abordadas nas Lições de Coisas. Contudo, percebe-se que muitos desses conteúdos têm relação com a Biologia, o que permite questionar se não seria uma matéria ou se a proposta tinha por objetivo possibilitar uma construção de conhecimento a partir de um embasamento das Ciências Naturais.

No entanto, a última assertiva perde o respaldo na medida em que se identificam, dentre os pontos a serem trabalhados nas Lições de Coisas, assuntos como a criação de animais e aves, economia e produção de sal no Estado, temas esses contemplados nos programas da matéria de Geografia nos diferentes cursos.

Isso é constatado quando o programa de Geografia para os cursos elementares destaca, como pontos a serem tratados, exportação e importação no Estado, criação e culturas principais ou mesmo agricultura, que consta no programa dos Cursos Complementares. Dessa forma, tem-se mais um argumento de que as Lições de Coisas se constituíam enquanto uma matéria e estratégia ou possibilidade de ensino para a prática docente, segundo a legislação vigente no Rio Grande do Norte.

Como exemplo dessa afirmação, pode-se constatar nos diários de classe das professoras dos Grupos Escolares que constituem a base empírica da investigação o que era discutido nas Lições de Coisas, conforme Figura 19.

Figura 20 – Registros de Atividades Realizadas no Grupo Escolar Joaquim Nabuco em maio de 1919

32

11 Diário de Classe do dia 1 de Maio de 1919

Horario	Materia	Ponto tratado	Demonstrações
8:15-9:15	Letras	(Voz) Ler a pag. 8 do livro "Um Rapido de M. d'Almeida"	Um pontinho Dos pontinhos Tres de
9:15-10:15	Escrita	(Voz) Ler e escrever minuta as palavras	Com o padrao
10:15-11:15	Escrita	(Voz) Ler e escrever das palavras: Com a ajuda	
11:15-12:15	Letras	(Voz) Ler a pag. 9 do livro "Uma Infancia de M. d'Almeida"	O Rapido 1º e 2º
12:15-1:15	Coisas	(Voz) Os Vozes dos animaes com	parar os sons dos animaes Vozes. Linha, gato, maca mullinha e coelho
1:15-2:15	Calligraphica	(Voz) Mancha ultimada em cure fozes	
2:15-3:15	Arithmetica	(Voz) Escrita Contas de somas e subtraçoes no quadro negro	2+2 3+3 4+4 5+4 5+3 6+3 8-4 8-5 8-2 8-8
3:15-4:15	Escrita	(Voz) Ler e escrever de "Uma Carta de Lisboa"	De Natural
4:15-5:15	Langua	(Voz) Oral Explicação dos diphthongs aos organos (Voz) Escrita Copia da letira do dia substituindo os substantivos por comensuraes. A professora Helena Botelho	

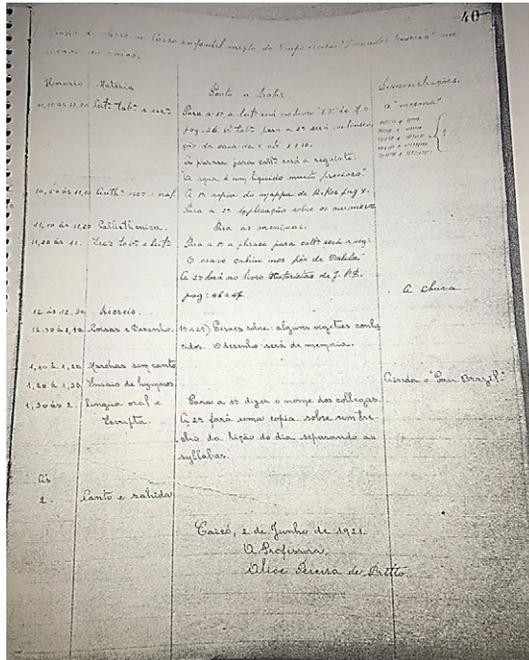
Fonte: Diário de Classe da Professora Helena Botelho. Arquivo do Grupo Escolar Joaquim Nabuco-RN (2019).

No tocante às Lições de Coisas, o tema abordado foi vozes dos animais, e a demonstração consistia na classificação e comparação dos sons emitidos pelo cão, gato e galinha. A proposta atendia ao que constava no programa para a referida matéria quando este destacava, dentre os conteúdos, os “animaes”.

Pode-se dizer que o conteúdo proposto e a forma de demonstração para os alunos não oportunizavam um conhecimento aprofundado da temática, pois, para se chegar a uma classificação e comparação de animais, tornavam-se necessários outros elementos, e não apenas os sons produzidos. No entanto, tal estratégia de ensino poderia facilitar ou ser uma das etapas para a construção desse conhecimento.

Em relação ao que foi registrado pela Professora Alice Pereira de Britto, do Grupo Escolar Senador Guerra, acerca das Lições de Coisas, destaca-se, dentre os exemplos, o que consta na Figura 21.

Figura 21 – Registros de Atividades Realizadas no Grupo Escolar Senador Guerra em junho de 1921



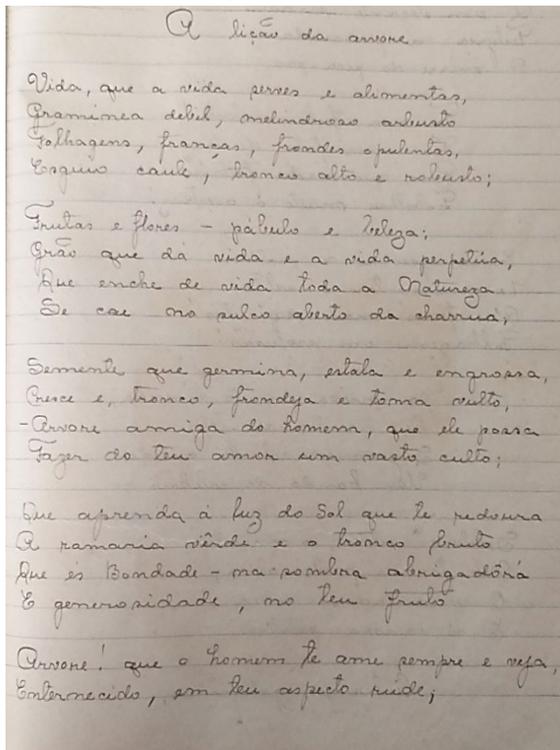
Fonte: Diário de Classe da Professora Alice Pereira de Britto. Arquivo do Grupo Escolar Senador Guerra em Caicó/RN (2019).

A partir do registro da Professora Alice Pereira em seu diário de classe, no dia 02 de junho de 1921, constata-se que no Grupo Escolar Senador Guerra, no horário destinado às Lições de Coisas, também se trabalhava o desenho. Na data mencionada, as atividades versaram sobre alguns vegetais conhecidos e desenho de memória.

Acerca do desenho, subteve-se que foi algo voltado para a representação de espécies vegetais ou precipitações, pois na demonstração constante no diário de classe tem-se o termo chuva. Dessa forma, a atividade atende ao orientado na legislação educacional sobre os conteúdos a serem trabalhados, ou seja, ao que estava previsto para a matéria Lições de Coisas.

As Lições de Coisas estiveram presentes também no Grupo Escolar Almino Affonso, conforme localizado no diário da Professora Izabel Alexandrina o seguinte registro, apresentado na Figura 22.

Figura 22 – Registros de Atividades Realizadas no Grupo Escolar Almino Affonso em agosto de 1914



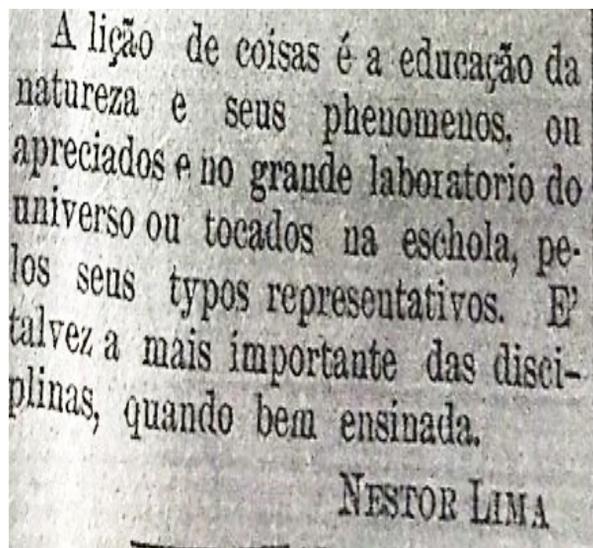
Fonte: Diário de Classe da Professora Izabel Alexandrina Soares. Arquivo do Grupo Escolar Almino Afonso em Martins/RN (2020).

A lição registrada pela professora do referido Grupo Escolar está relacionada à árvore e elenca as partes que a constitui. Além disso, verifica-se a organização em versos, o que certamente possibilitava que os alunos memorizassem de forma mais rápida.

Uma outra análise que se pode fazer acerca da lição trabalhada pela professora Izabel Alexandrina é a de que esta poderia ser uma preparação para o dia da árvore. Tal afirmação se justifica em virtude de o registro ser do mês de agosto, este que antecede a data do evento.

Ainda no contexto das discussões sobre as Lições de Coisas, destaca-se um fragmento do Jornal A República, que mostra o entendimento de Nestor Lima sobre esse assunto (Figura 23).

Figura 23 – Entendimento de Nestor Lima sobre Lições de Coisas



Fonte: Jornal A República, Edição de 26 de julho de 1911 (LIMA, 1911).

Percebe-se nos escritos uma compreensão das Lições de Coisas em uma perspectiva relacionada aos fenômenos da natureza, o que possibilitava uma aplicabilidade mais ampla da observação e certamente da descrição dos fatos observados por parte dos alunos, o que se alinhava à proposta metodológica defendida por Rui Barbosa no Brasil.

Identifica-se também uma relação das Lições de Coisas com disciplina, o que reforça a compreensão de ser esta uma matéria escolar que abordava diferentes temas e que, em algumas situações, utilizava-se da memorização de fatos, etapas e regras visando a atender as legislações educacionais vigentes em termos de programa de curso.

Discordando da proposta de Leôncio de Carvalho acerca das Lições de Coisas e considerando as experiências vivenciadas internacionalmente, Rui Barbosa compreendia a educação como uma das formas para promover o progresso e idealizava um sistema educacional gratuito, obrigatório e laico¹ (MACHADO, 2010). Isso passava por uma

1 É importante destacar que, na proposta de Leôncio de Carvalho, o referido método se configurava apenas uma matéria específica do programa de ensino por ele destacado, o que diferenciava do ideário de Rui Barbosa, que defendia a aplicação do método em todo o ensino.

reestruturação curricular, abrangendo também a mudança metodológica do ensino.

Para Rui Barbosa, este ensino deveria ser efetivado a partir do método intuitivo, baseado na observação e experimentação dos fatos. O ideário liberal por trás das aspirações de Rui Barbosa apontou consideráveis recomendações para a melhoria da qualidade do ensino público, reconhecendo a importância deste para o desenvolvimento do país. Todo o debate educacional a partir desses pareceres apontava o interesse de utilizar a instrução como meio para formação do cidadão, preparando-o para a vida e o trabalho (SANTOS, 2019).

Isso se efetivou com os Grupos Escolares, pois foram criadas escolas para a formação de professores e edificadas estruturas exuberantes para ofertar a instrução aos alunos em diferentes territórios do Brasil. Nesse contexto, também teve início a efetivação e a consolidação de uma nova proposta de ensino, que se utilizou do método intuitivo para possibilitar uma aprendizagem com mais sentido e eficácia para os estudantes.

Dessa forma, para compreender em que consistiu o método intuitivo e o que o caracterizou, faz-se necessário inicialmente apropriar-se de um entendimento do que é um método. Assim, recorre-se ao *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, que evidencia:

Este termo, formado a partir de uma palavra grega cuja raiz significa caminho, refere-se a todas as formas que adotam uma forma explícita e cuidadosa para realizar qualquer trabalho, para realizar um bom empreendimento. I- A partir dessa definição segue-se que agir com o método adequado é ser racional, é o homem fazer metodicamente o que o animal faz por instinto, e de todas as obras do homem, a educação é a mais séria, e que também requer um método mais eficaz, e que não deve ser abandonada ao acaso. [...] Ter um método, ou seja, saber exatamente aonde se quer chegar e, conscientemente, escolher o caminho certo, o professor estará cuidando de suas crianças, do País e dele próprio (BUISSON, 1912, 1374 verbete methode).

A descrição contida no verbete evidencia a palavra “caminho” para se entender etimologicamente o significado de “método”. Isso mostra a importância de se conhecer termos e da escolha de percursos sólidos para realizar qualquer ação ou atividade de investigação, seja no campo da construção de empreendimentos ou de práticas metodológicas de ensino.

Tal explicação também leva a compreender que as etapas percorridas no decorrer de um processo e que possibilitaram chegar ao objetivo proposto se efetivavam a partir de um método. Assim, no cenário educativo e “no contexto da educação brasileira do início do século XX, eram as normativas contidas nas legislações que indicavam ao professor as formas de ensino e as condutas disciplinares em sala de aula” (STAMATTO; SANTOS SOBRINHO; ARAÚJO, 2020, p. 24).

No tocante às formas de ensino e condutas disciplinares em sala de aula, tinha-se o método intuitivo de ensino, que, dentre as diferentes concepções de entendimento, estava a

[...] acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. Ancorados nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo na forma como foram apropriadas e divulgadas por Pestalozzi (FARIA FILHO, 2010, p. 143).

Ou a defendida por Buisson (1888, p. 10):

O método intuitivo não é outro segredo; ele trata a criança como um ser que tem em si mesmo o instinto do saber e todas as faculdades necessárias para adquiri-los; ele se aplica em deixar a natureza fazer o que seja possível. Sem dúvida a natureza não basta sempre, mas ao menos não a desencoraje; é o que distingue a educação da domesticação: uma desenvolve na realidade as disposições naturais, a outra só obtém resultados aparentes com a ajuda de procedimentos mecânicos.

Em relação ao entendimento de Faria Filho (2010), constata-se uma definição mais relacionada aos sentidos, ou seja, a uma forma de ensinar a partir dos olhos. Isso porque o autor considera a intuição e a observação como o primeiro momento para a aprendizagem humana, argumento também defendido por Pestalozzi (1946, p. 63) ao mencionar que “a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano”.

Já a definição de Buisson (1888) evidencia a importância dos saberes das crianças e das possibilidades que elas têm para aprenderem. Além disso, mostra uma distinção entre a educação e a domesticação utilizando o método intuitivo como explicação, ou seja, ações mecânicas levam a domesticar, enquanto que o observar e experimentar possibilitam o educar.

Nesse contexto, os temas a serem discutidos afluíam

No caminho que a própria criança costuma seguir, examinando os vários objetos que derredor se lhe deparam, está ensinando a natureza mesma o verdadeiro plano para realização desse desejável propósito. Aproveite-se o educador dessa sede de saber do menino, e induza-o a exercer os sentidos em cada objeto que sucessivamente se lhe oferecer, vendo, apalpando, ouvindo, saboreando, ou cheirando, conforme couber. Esse método por onde a natureza ensina; e o homem ainda não foi dado excedê-lo. Pelo emprego das faculdades perceptivas nas realidades que o cercam, junta o menino, de si mesmo, antes de ir a escola, um copioso pecúlio de idéias (BARBOSA, 1886, p. 4-5).

Como defensor do método intuitivo e proponente das mudanças educacionais no Brasil, Rui Barbosa (1886) destaca, no fragmento textual anterior, uma possibilidade de como as crianças poderiam aprender a partir de um deslocamento realizado de um local a outro. Para isso, era necessário que o professor utilizasse estratégias que permitissem o desenvolvimento do saber.

Essas estratégias poderiam e deveriam envolver o contato direto com os objetos encontrados no percurso para que, além da observa-

ção, ocorresse a vivência com o concreto. Em outras palavras, seria necessário que os alunos ouvissem os diferentes sons produzidos nos ambientes, sentissem odores diversificados e característicos dos espaços, assim como pudessem sentir a leveza e o áspero de artefatos ou elementos existentes nos lugares.

Nesse contexto, o que caracterizava o método intuitivo de ensino não era a disponibilização dos conteúdos ou etapas a serem seguidas e que já estavam elaboradas para que os alunos seguissem e decorassem, mas a possibilidade da construção de conhecimento a partir das vivências, observações e experimentações dos discentes.

Contudo, o que se verificava era uma prática contrária a isso, como se consta na exemplificação a seguir.

Da mesma forma em geografia. Com a intenção de seguir uma marcha lógica, os professores e os livros começam invariavelmente por dar à criança a definição da terra. Dessa forma, dizemos: “O globo terrestre é dividido em água e terras; as águas compreendem tais e tais partes, as terras outras”, e assim por diante. Ordem muito racional para um adulto; mas a criança, que jamais viu um globo terrestre, nem oceano, um estreito, um istmo, um golfo, nem o resto, não descobre o mais simples que vocês acreditam ser. Não é tudo que deve começar do simples ao composto, devemos, sobretudo é o que mais importa, ir do comum ao incomum. Porém, o conhecido é a cidade ou sua rua, é a casa da escola, é o riacho que passa em frente a sua porta, é a subida da estrada onde vai jogar. Comece por isso e guie a intuição, esclareça por analogia, e eles os seguirão sem esforço tão longe quanto vocês desejarem (BUISSON, 1888, p. 18).

Ao estabelecer uma crítica à forma como os professores lecionavam e exemplificando a partir de um dos aspectos da Geografia, o autor também mostra uma aproximação dessa matéria com o método intuitivo de ensino ao citar, por exemplo, que, para uma criança chegar a um entendimento sobre as águas e oceanos, era mais fácil iniciar a discussão pelo acidente geográfico próximo à residência desta.

Ainda nesse contexto, outro ponto interessante no pensamento de Buisson (1888) diz respeito a ir do comum ao incomum – partir de algo próximo à realidade do aluno para se chegar ao que era desconhecido. Dessa forma, para entender sobre as divisões de terras do Globo terrestre, seria pertinente iniciar pelas divisões das cidades em ruas, quarteirões e bairros.

Esse método de ensinar, que permitia que o aluno construísse conhecimento ao vivenciar as ações e fenômenos do espaço, relacionava-se diretamente com o método intuitivo de ensino, pois não eram estabelecidas regras, ordens e memorização, mas ciência a partir do observável, palpável, concreto.

Isso foi constatado nos diários de classes das professoras dos Grupos Escolares que constituíram a base empírica de investigação, conforme exemplo da Figura 24 sobre o estudo do campo.

Figura 24 – Registro de Atividade sobre o estudo do campo

Horário	Materia	Ponto tratado	Demonstrações
08:10, 5	Lectura	(Pse) Ler a pag. 47 do livro	at. a, gatinho
09:10, 25	Escrita	(Pse) Escrever: Rios on po- bre, todos devyos trabalhar	
10:25	Escrita	(Pse) Escrever: brincando Maria, gatinho.	
11:45	Lectura	(Pse) Ler a pag. 70 do livro "Páginas Infantis."	Passeio de autom. vel.
12:45 - 14	Geographia	(Pse) O Campo.	Plantas florestal colibri, uniao rio, riachos, gado passaros, v. etc.

Fonte: Diário de Classe da Professora Helena Botelho (1919). Arquivo do Grupo Escolar Joaquim Nabuco, cedido por Janaina Silva (2019)

A imagem mostra que a atividade desenvolvida ao se trabalhar sobre o campo e que pedagogicamente se deu a partir de um passeio de automóvel² possibilitou que os alunos vissem plantas, rios, riachos, gado e outros elementos presentes no espaço.

2 Considera-se o termo utilizado pela professora em seu diário de classe.

A atividade também possibilitava o desenvolvimento de outros sentidos além da visão, uma vez que os sons das águas dos riachos e rios, o toque nas plantas e o odor relacionado à criação do gado produziram diferentes sensações no decorrer do passeio.

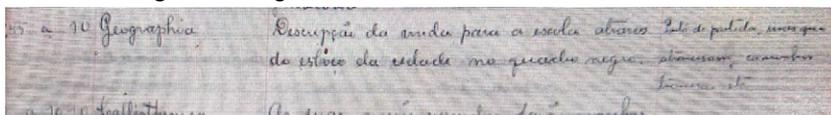
Nesse contexto, encontra-se respaldo para a afirmação anterior em Azevedo e Santos (2016, p. 175), quando as autoras mencionam que

O método intuitivo apontava o trato com os sentidos como a mais eficaz via para se obter os melhores resultados em termos de aprendizagem. As operações por meio dos sentidos (ver, pegar, ouvir, cheirar) exigiam, por sua vez, observação e experimentação, o que fazia com que a aprendizagem ocorresse de forma prática, concreta, para apenas a partir de então se caminhar para a abstração em um processo no qual os alunos teriam a possibilidade de pensar e criar cientificamente e não apenas se apropriarem de conhecimentos já fabricados pelos homens de outros tempos e lugares. Assim, somente o desenvolvimento da capacidade de raciocinar levaria a criança à verdadeira aprendizagem.

Dessa forma, ao realizar o passeio no campo, mesmo que de automóvel, os professores oportunizaram que os alunos expressassem seus conhecimentos, considerando para tanto as observações e experimentações, o que integrava o método intuitivo de ensino.

Outro exemplo de atividade realizada e que envolveu o método intuitivo de ensino foi desenvolvida pela professora Linor de Vasconcelos, do Grupo Escolar Quintino Bocaiúva, ao trabalhar na Geografia sobre aspectos da cidade, conforme mostrado na Figura 25.

Figura 25 – Registro de Atividade sobre o estudo da cidade³



Fonte: Diário de Classe da Professora Linor de Vasconcelos (1918). Arquivo do Grupo Escolar Quintino Bocaiúva, 2019.

3 A atividade constante na figura 25 consistiu na “descrição da vinda para a escola através do esboço da cidade no quadro negro”, e como representação constante no diário de classe da professora deveria constar o ponto de partida, os caminhos e travessias.

No horário destinado à matéria de Geografia, foi solicitada aos alunos uma descrição do percurso de vinda para a escola, utilizando-se para isso de um esboço da representação cartográfica exposta no quadro. Além disso, foram destacados alguns aspectos que deveriam se fazer presentes, como ponto de partida, caminhos e travessias.

Nessa atividade, foi trabalhado algo que se fazia presente no cotidiano dos alunos e que eles vivenciavam diariamente, ou seja, o percurso até a instituição educativa. Assim, era possível a construção de uma cartografia do lugar, com descrições dos elementos observados.

Tais estratégias metodológicas utilizadas para se trabalhar com temas da Geografia evidenciam as transformações necessárias para adequar o ensino ao que estava sendo proposto no modelo de Educação na República. Sobre isso, Zanatta (2005, p. 171) afirma que

Essa proposta constituiu um estímulo bastante promissor para uma nova abordagem dos conteúdos das diferentes disciplinas, em particular de temas próprios da geografia. As excursões, as observações de campo, o uso de mapas e outras representações gráficas em muito contribuíram para dar vida ao ensino da Geografia escolar.

Isto posto, concorda-se com a autora no tocante ao que era ensinado na matéria de Geografia, pois, ao serem analisados os registros das professoras, identifica-se que, além da realização de excursões, elas auxiliaram na elaboração de croquis, leitura de mapas e com aprofundamentos de temas inerentes ao conhecimento geográfico, como exemplo, sobre aspectos quantitativos da população do Rio Grande do Norte.

Esse conjunto de atividades e pontos tratados que integravam os programas dos diferentes cursos e de matérias como a Geografia nos diferentes Grupos Escolares do Rio Grande do Norte se alinhava à proposta do método intuitivo de ensino, que também se fez presente na legislação educacional potiguar, como se constata nos arts. 48 e 49 da Lei nº 405 de 1916.

O método geral do ensino é a indução; os professores terão cuidado em que os alunos não decorem mecani-

camente qualquer conhecimento, devendo dar, primeiro os factos, e depois as regras.

Os métodos e processos aplicáveis a cada disciplina em particular serão prescriptos nas instruções pedagógicas do Departamento de Educação, única autoridade para substituí-los ou modificá-los, conforme os princípios da Pedagogia e a demonstração prática nas escolas modelo da capital (RIO GRANDE DO NORTE, 1916, p. 54).

Além disso, destaca-se o art. 65 do Regimento Interno dos Grupos Escolares (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 27), que estabelecia: “o ensino será ministrado segundo os programas anexos que serão desenvolvidos por métodos e processos de reflexão, usando-se o livro ou compêndio como guia mental, auxiliado pelos objectos e material pedagógico”.

Tais artigos das legislações apresentavam orientações de como os professores deveriam ministrar suas aulas, objetivando assim mostrar uma proposta de ensino alinhada aos padrões republicanos e que se diferenciava de métodos utilizados em que o aluno era submetido a uma mecanização dos conhecimentos, meramente reproduzindo o que os professores apresentavam nas aulas.

Além disso, elencavam os pontos a tratar em cada matéria que integrava os cursos ofertados nos Grupos Escolares presentes nos diferentes municípios do Rio Grande do Norte, como os relacionados à Geografia.

Pontos tratados e Práticas das professoras ao lecionarem Geografia nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte

Ao se discutir acerca da matéria Geografia e das práticas das professoras no contexto dos Grupos Escolares, inicialmente se faz necessário buscar um entendimento sobre o que eram os “pontos tratados” e o que caracterizavam as ações didáticas das docentes em relação ao fazer em sala de aula.

Dessa forma, considera-se que os “pontos tratados” correspondiam aos conhecimentos elencados para cada matéria e que estavam propostos nos programas de ensino dos Grupos Escolares. Tal compreensão encontra respaldo em Coll *et al.* (1998, p. 12), que assim se manifestam:

[...] os conteúdos designam um conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização. A ideia que está por trás disso é de que o desenvolvimento dos seres humanos não ocorre nunca no vazio, mas sim que tem lugar sempre e necessariamente dentro de um contexto social e cultural determinado.

Assim, pode-se chegar a um entendimento mais amplo de que os pontos tratados eram conteúdos desenvolvidos pelas professoras a partir de estratégias de ensino distintas, mas que deveriam possibilitar, além da elaboração de conhecimento, a socialização entre os alunos.

No tocante ao entendimento dos autores, é importante ressaltar os contextos social e cultural, ou seja, as realidades em que esses conteúdos eram discutidos, pois um mesmo ponto tratado era trabalhado utilizando-se estratégias de ensino diferenciadas, caso se considere os Grupos Escolares que constituem nossa base de investigação, e isso é o que caracterizava suas respectivas práticas educacionais.

Em relação às práticas educativas nos Grupos Escolares, estas devem ser discutidas no contexto da cultura escolar, que, segundo Juliá (2001, p. 10-11),

[...] pode ser definida como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas, e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo 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 os demais professores.

Assim, compreende-se as práticas como as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelas professoras ao ministrarem suas respectivas aulas e que estavam alinhadas ao que previa a legislação educacional, ou seja, as normas previstas e regulamentadas; logo, condizentes a cada matéria ou disciplina, se se consideram as mudanças ocorridas na Educação Brasileira.

Nesse contexto, concorda-se com Juliá (2001, p. 34) quando menciona que

Convém examinar atentamente a evolução das disciplinas escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições.

Dessa forma, entender o processo de evolução das disciplinas é primordial, já que, em contextos como o da Geografia e no cenário brasileiro, os conhecimentos se fizeram presentes inicialmente nos programas das escolas primárias e secundárias para, posteriormente, integrarem as propostas curriculares dos cursos de Geografia das universidades, mesmo que não sendo propostas voltadas para a formação de professores e sim de pesquisadores.

Nessa perspectiva, documentos como os diários de classe de professores possibilitam identificar os conteúdos ou pontos tratados relacionados à Geografia em Grupos Escolares do Rio Grande do Norte, conforme mostra o Quadro 6.

O quadro 6 mostra os pontos tratados nos Grupos Escolares que constituíram a base empírica desta investigação e que foi nomeado de Conteúdos Gerais da Geografia e em Escala Mundial. A denominação foi atribuída a partir da análise dos Diários de Classe, em que se constatou que era prudente categorizar tais temáticas, já que foram observados temas geográficos relacionados ao mundo, Brasil e Rio Grande

do Norte. Além disso, percebeu-se que dentre estes alguns tinham um caráter mais físico e outros relacionados a elementos humanos.

Quadro 6 – Conteúdos Gerais da Geografia e em Escala Mundial

Físico	Humano
Anno, mez, semana, dia, horas	Comércio
Accidentesgeographicos	Importação e Exportação de Produtos
Pontos cardeaes e collacteraes	Espaço
Linhas e dimensões	Agricultura
Noções geographicas	Países da Europa
Terra e sua forma	Países da América
Globo terrestre	-----
A lua e suas fazes	-----
Movimentos da Terra	-----
Planetas e astros	-----
Orientação pelo sol	-----
Paralelos e meridianos	-----
Oceanos e mares	-----
Denominações dadas à água	-----
Climas	-----
Aspectos Físicos da Europa	-----
Aspectos Físicos da América	-----

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Diários de Classes das Professoras Dolores Diniz, Alice Pereira de Britto, Helena Botelho, Josefa Botelho, Linor de Vasconcoles, Palmyra Barbosa e Izabel Alexandrina (2021).

No tocante aos conteúdos, classificados como de ordem física em nível mundial, alguns foram trabalhados em todas as instituições de ensino, como: anno, mez, semana, hora, pontos cardeaes, lua e suas fazes, globo terrestre, climas e forma da Terra. Já os aspectos físicos da Europa e da América apenas no Grupo Escolar Quintino Bocaiuva, pela professora Palmyra Barbosa.

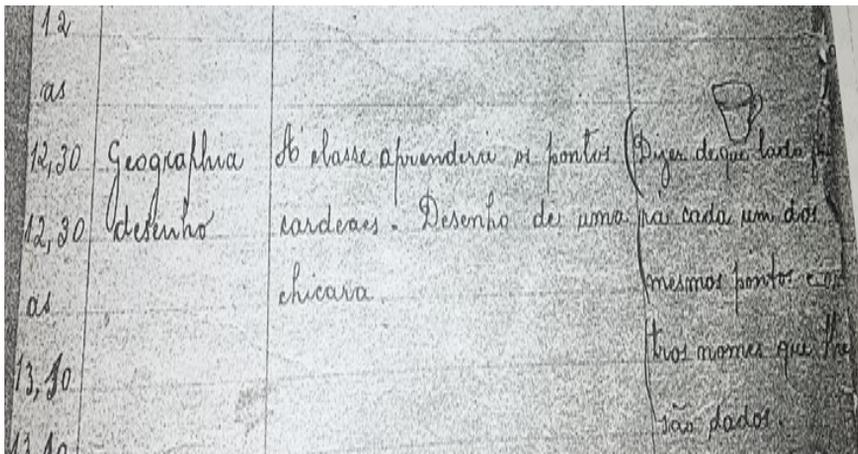
Nesse contexto, cabe destacar um diferencial em relação aos registros da referida professora no tocante à matéria de Geografia ao discutir sobre o conteúdo clima, pois, na demonstração de seu diário, esta menciona:

Há diversas partes de clima. Assim, a temperatura de um lugar depende da sua aproximação do equador, porque quanto mais elevado mais frio, da proximidade do mar, dos ventos e correntes marítimas e finalmente da exposição do lugar. Assim, temos os climas: ardente quente, temperado frio e glacial (PROFESSORA PALMYRA BARBOSA, 1918).

Percebem-se, no registro da professora, não apenas elementos relacionados a sua prática enquanto docente, mas conceitos relacionados à Geografia, como o de clima e fatores que o influencia, bem como de uma classificação dos tipos climáticos. Assim, acredita-se que, além de uma formação inicial, a mestra também procurava ampliar seus conhecimentos acerca dos conteúdos ministrados, o que certamente se dava a partir de livros ou de leitura de periódicos da época.

Ainda em relação aos conteúdos de caráter físico que mais se fizeram presentes nas discussões de todos os Grupos Escolares, evidenciam-se os pontos cardeais, já que as estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras se diversificaram desde o uso da própria instituição educativa como referência até o uso de um desenho de uma xícara, como mostrado na Figura 26.

Figura 26 – Descrição da estratégia de ensino utilizada para trabalhar os pontos cardeais



Fonte: Diário de Classe da Professora Dolores Diniz (1921).

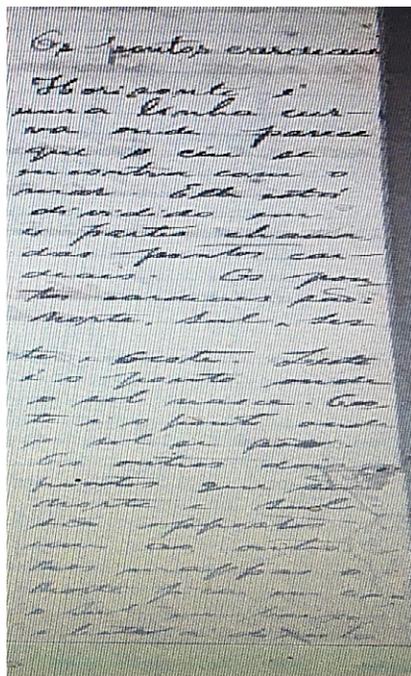
Pode-se perceber que a prática docente da professora, ao trabalhar sobre os pontos cardeais, ocorreu com o uso do desenho acerca de algo que integrava o cotidiano dos alunos, ou seja, uma xícara. Além disso, a estratégia de ensino possibilitou que a discussão fosse realizada utilizando-se algo concreto (objeto desenhado) e abstrato (conteúdo). Tal fato corrobora com Azevedo e Stamatto (2012, p. 57), quando mencionam que

De acordo com a pedagogia dos processos intuitivos, a aprendizagem deveria ser feita mediante as coisas e a experimentação. As coisas seriam os objetos de conhecimento dos alunos; o conhecimento humano seria fruto das percepções sobre os objetos, proporcionados pelos sentidos, a partir dos quais as ideias seriam desenvolvidas.

Em consonância com o pensamento das autoras no que se refere à premissa de que os processos intuitivos se dão a partir do conhecido pelos alunos, é possível inferir que as possibilidades criadas pelas professoras ao lecionarem os conteúdos permitiam que os alunos vivenciassem experiências de aprendizagem diferentes e que suas práticas escolares fossem reinventadas.

Ainda no tocante à forma de discussão sobre os pontos cardeais, identifica-se outra prática docente, caracterizada pelos escritos no quadro-negro, conforme constatado nas demonstrações da professora Palmyra Barbosa apresentadas na Figura 27.

Figura 27 – Descrição da estratégia de ensino utilizada para trabalhar os pontos cardeais⁴



Fonte: Diário de Classe da Professora Palmyra Barbosa (1918).

A análise do registro no Diário de Classe da professora Palmyra conduz a inferência de que a aula se deu a partir de definições de termos como horizontes e dos pontos cardeais: norte, sul, leste e oeste. Dessa forma, a estratégia de ensino utilizada se diferencia do exemplo anterior, no qual a docente fez uso de elementos concretos. Nessa perspectiva, a abordagem de conceitos para os alunos se distanciava das realidades vivenciadas pelos alunos.

Já em relação aos conteúdos inerentes à área da Geografia Humana, identifica-se que os pontos tratados – importação e exportação de produtos, agricultura e comércio – se fizeram presentes em todos os Grupos Escolares, conforme constatado nos Diários de Classe. Em rela-

4 Na figura, tem-se a definição de horizonte, que é compreendido como uma linha curva onde parece que o céu se encontra com os mares e que está dividido em partes chamadas de pontos cardeais, que são: norte, sul, leste e oeste. Em seguida, é registrado o significado de cada ponto.

ção aos pontos países da Europa e da América, observa-se que ocorreram apenas no Grupo Escolar Quintino Bocaiúva.

Os conteúdos elencados no parágrafo anterior e não identificados nos registros das professoras integravam os programas de ensino dos Grupos Escolares, como consta no Regimento Interno dessas instituições de ensino: “As cinco partes da terra. Os continentes. Países da América, com os quaes temos relações commerciaes: o que lhe compramos e o que lhe vendemos. Noções geraes da Europa. O Globo terrestre. Raças humanas” (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 65).

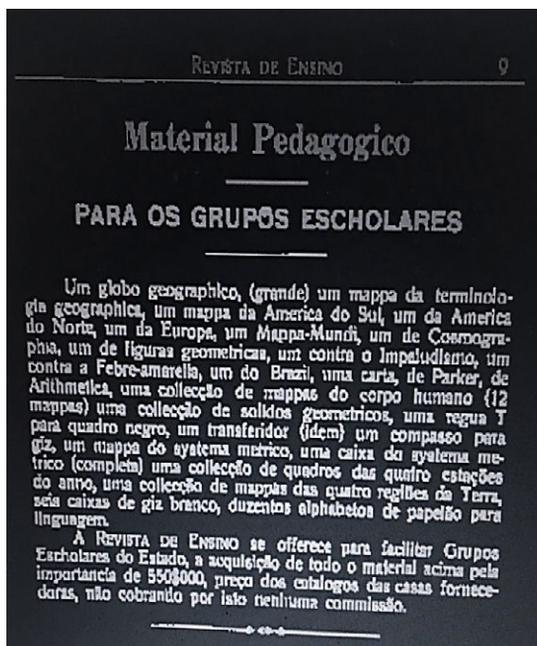
Ao se estabelecer uma relação entre os conteúdos previstos no programa dos Grupos Escolares e aqueles registrados pelas professoras, percebe-se que a ausência de alguns pontos tratados pode ter ocorrido em virtude de terem sido discutidos de forma mais ampla. Ou seja, ao trabalhar com os produtos importados e exportados, as professoras poderiam ter estabelecido relações com os países da América e da Europa.

Outra possibilidade que pode ser argumentada em relação a esses conteúdos diz respeito ao conteúdo Globo terrestre. Isso porque, como os países se faziam representados nessa cartografia, ao trabalhar esse ponto as professoras poderiam ter mostrado e/ou discutido sobre os países que integravam a Europa e a América.

Nesse contexto, concorda-se com Duran (2007, p. 126) ao entender que “as invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de ‘caça não-autorizada’ que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas” – ou seja, trabalhar os conteúdos em uma perspectiva não prescrita no programa pode ter sido uma alternativa encontrada pelas professoras e que não foi identificada em seus registros.

A assertiva pode ser compreendida em relação ao Globo terrestre para ministrar outros conteúdos, tendo em vista que este material pedagógico constava nas orientações do Regimento Interno dos Grupos Escolares e encontrava-se à venda em revistas, conforme anúncio exposto na Figura 28.

Figura 28 – Anúncio de venda de material pedagógico para Grupos Escolares



Fonte: Revista de Ensino, 1917.

O anúncio mostra alguns dos materiais pedagógicos que deveriam ser utilizados nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte para as diferentes matérias. Em relação à Geografia, identificam-se mapas da América do Sul e do Norte, da Europa e Mundo. Possivelmente, esses recursos eram utilizados pelos professores na aplicação do método intuitivo e

[...] exerciam grande importância na vida de um indivíduo. Era a partir desses recursos que os alunos possivelmente, iriam construir sua percepção a respeito do que estavam estudando. Eles exercitariam sua escrita e desenvolveriam seu lado intelectual, já que teriam de responder aos exercícios propostos pelos materiais (AZEVEDO, 2016, p. 130).

Assim, ao observar, por exemplo, um mapa da América do Sul, os alunos poderiam perceber diferentes elementos presentes na cartogra-

fia e desenvolver outros conhecimentos, seja sobre as linhas tracejadas ou escrita dos nomes dos países que integravam essa parte da América.

Todavia, é importante destacar que as professoras deixaram seus registros de outros conteúdos de Geografia e suas práticas ao trabalharem esses conhecimentos, mas agora em uma perspectiva nacional. Estes foram classificados como Conteúdos Gerais da Geografia em Escala Nacional (Brasil), conforme demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Conteúdos Gerais da Geografia em Escala Nacional (Brasil)

Físico	Humano
Fertilidade e climas do Brasil	Estados do Brasil
Inverno e secca	Consequências das seccas
Rios, lagos e portos	Cidade
Climas do Brasil	Campo e fazenda
Flora do Brasil	Agricultura
Fauna do Brasil	Criação no Brasil
Limites do Brasil	Indústrias do Brasil
Riquezas naturais	Exportação e Importação
-----	População do Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Diários de Classes das Professoras Dolores Diniz, Alice Pereira de Britto, Helena Botelho, Josefa Botelho, Linor de Vasconcoles, Palmyra Barbosa e Izabel Alexandrina, (2021).

Dentre os conteúdos apresentados no quadro anterior, identifica-se que os pontos relacionados a elementos físicos, como inverno e secca, flora e fauna do Brasil, constaram em todos os diários de classe das professoras dos Grupos Escolares alvos desta investigação. Registros sobre o conteúdo Climas do Brasil foram encontrados apenas nos diários das professoras dos Grupos Escolares Senador Guerra e Quintino Bocaiúva. Os conhecimentos voltados para riquezas naturais se fizeram presente apenas nos registros de Dolores Diniz do Grupo Escolar Senador Guerra.

Em relação aos pontos tratados, os quais foram denominados de conteúdos humanos na Geografia, sobre cidades, agricultura, consequências da seca, campo e fazenda, exportação e importação, foram verificados nos registros de todas as professoras dos Grupos Escolares estudados. Outros temas, como indústrias no Brasil, foram verificados

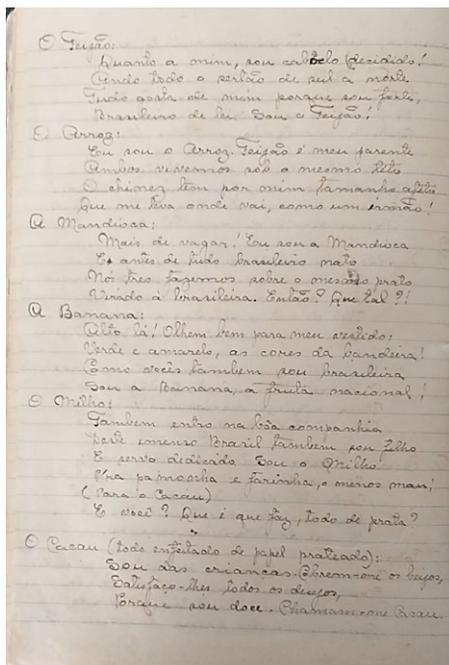
apenas no diário de classe da professora Linor de Vasconcelos, do Grupo Escolar Quintino Bocaiúva.

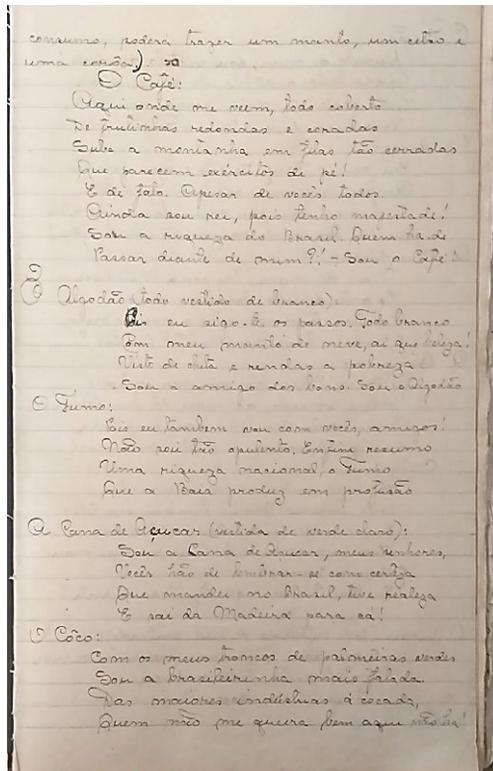
Independente de se inserir em uma Geografia de caráter físico ou humano, os pontos tratados e elencados no quadro 7 possibilitavam que os alunos tivessem acesso a conhecimentos ou fenômenos geográficos em escala do Brasil, e certamente alguns não faziam parte do cotidiano deles.

Além disso, as abordagens dos conteúdos da Geografia em uma escala nacional, de forma implícita, tinham por objetivo contemplar os interesses da educação republicana, aspirando mostrar à sociedade brasileira a importância de se manter valores como a ordem e a moral para se chegar ao progresso.

Ilustrativo dessa situação é o registro da professora Izabel Alexandrina, que, a partir de estratégia de ensino inovadora, propôs-se a abordar o conteúdo sobre alguns produtos da agricultura brasileira por meio de uma encenação artística, conforme evidenciado na Figura 29.

Figura 29 – Roteiro de Cena Escolar no Grupo Almino Afonso





Fonte: Diário da Professora Izabel Alexandrina (1914).

Inicialmente, cabe destacar que, mesmo a cena escolar proposta pela professora tendo sido realizada em momento de festividade da escola, esta se caracterizava por ser algo inovador. Além de abordar conteúdos estudados em Geografia, permitia que a ordem e a moral fossem exploradas e desenvolvidas, uma vez que era necessário que os alunos observassem e seguissem a sequência da apresentação e dispusessem, para alguns personagens, do traje adequado.

Outro elemento importante diz respeito à forma como os produtos agrícolas foram relacionados nas falas. Isso porque foi mostrada, além da forma de cultivo, a importância destes para a própria economia do Brasil, seja na perspectiva da importação ou da exportação. Dessa forma, os alunos puderam vivenciar um momento artístico e cultural alinhado ao processo de aprendizagem. Sobre isso, Silva e Paiva (2019, p. 5) nos dizem que

Além das práticas voltadas estritamente para o campo pedagógico e metodológico, as dramatizações teatrais, momentos literários e produção de jornais [...], ampliavam as dimensões de ensino-aprendizagem por parte dos alunos e envolviam temas cívicos, patrióticos, regionalistas, educativos, ético-morais, religiosos, entre outros. Assim, consideramos essas outras formas de despertar as dimensões de ensino-aprendizagem por parte dos alunos como parte da concepção de educação estética apresentada por Veiga.

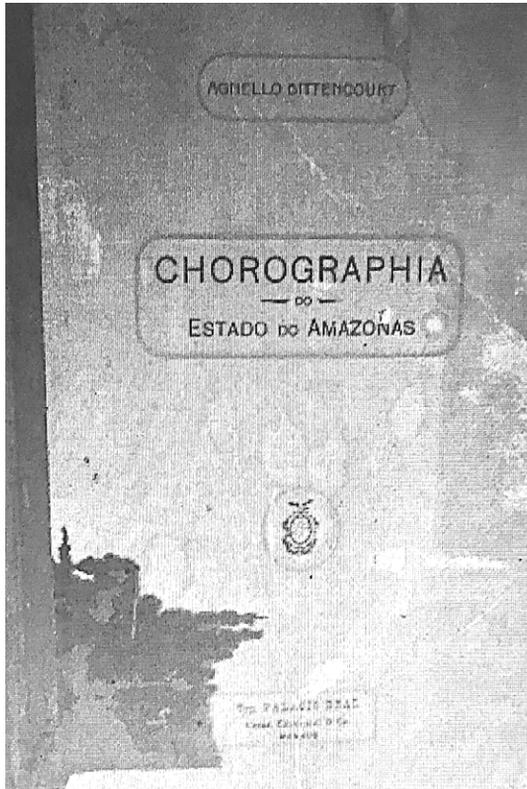
Ou seja, que no contexto educacional é importante

[...] a educação estética na formação integral da criança. É necessário, para isso, o exercício efetivo das práticas artísticas na escola, seja na decoração da sala de aula, na execução de programas didáticos, na realização de exposições, nas apresentações em festas, na comemoração das datas nacionais (VEIGA, 2003, p. 413).

Portanto, as práticas artísticas desenvolvidas nos Grupos Escolares, além de estarem condizentes com as legislações educacionais, possibilitavam a construção do conhecimento e o desenvolvimento dos sentidos nos momentos de preparação e realização das atividades.

Contudo, é válido mencionar que outras práticas também foram desenvolvidas pelas professoras ao trabalharem pontos relacionados à Geografia no contexto brasileiro. Como exemplo, podem ser mencionadas as abordagens sobre indústrias do Brasil que, segundo registros da professora Palmyra Barbosa, foi utilizada a *Chorographia* de Bittencourt. Esta referência conduziu a pensar que se trata da obra *Chorographia do Estado do Amazonas* (Figura 30).

Figura 30 – Capa do livro Chorographia do Estado do Amazonas



Fonte: Arquivo do Instituto Histórico Geográficos do Brasil (2021).

No entanto, acredita-se que o título do livro utilizado pela professora seja na verdade *Chorographia do Estado do Amazonas*, pois em pesquisa realizada em diferentes sítios não se localizou nenhum impresso com a nomenclatura utilizada pela docente, mas sim o registrado na imagem que apresentamos anteriormente.

O registro da professora e o manual didático evidenciam que, mesmo em tempos longínquos, o livro já era material que auxiliava na prática dos professores. Acerca disso, destaca-se o pensamento de Choppin (2004, p. 553) ao revelar que

[...] A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se

afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção da identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

Mesmo se caracterizando com um dos impressos didático-pedagógicos mais antigos e que, dentre suas funcionalidades, estava a de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é necessário destacar que esses materiais serviram também para inculcar nos sujeitos aspectos relacionados ao bom funcionamento dos governos. Além disso, segundo Bittencourt (1993, p. 109),

O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por elevadas, comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e, até certo ponto, privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Esse poder de penetração explica, em parte, por que autores eruditos, em número significativo, utilizaram a literatura escolar para divulgar o trabalho deles.

A análise da autora ajuda a entender o que motivou a elevada produção e circulação de livros, principalmente considerando os contextos relacionados às transformações ocorridas na Educação Brasileira na 1ª República. Isso porque, além de diminuir o analfabetismo, buscava-se expandir os ideais republicanos. Assim, os manuais didáticos tornavam-se meios de divulgação.

No caso da Geografia, isso não foi diferente no contexto da investigação e do recorte temporal. Mas, os livros didáticos foram essenciais para que os conteúdos fossem trabalhados pelas professoras, uma vez que no Brasil, até então, não existiam cursos específicos de formação de professores para essa matéria específica. Consequentemente, as lacunas conteudísticas foram, de certa forma, supridas pelas Chorographias, que também abordaram conteúdos inerentes ao Rio Grande do Norte, alguns deles constantes no Quadro 8.

Quadro 8 – Conteúdos Gerais da Geografia do Rio Grande do Norte

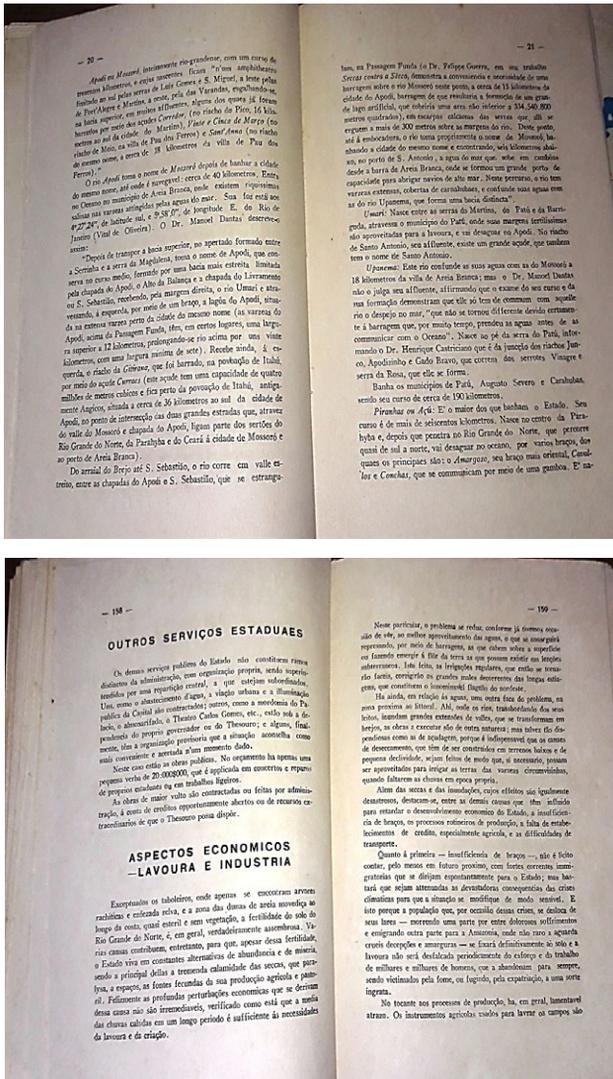
Físico	Humano
Inverno	Cidades e Villas
Riquezas naturais	Comercio
Climas do RN	Campo e fazenda
Orientação	Produção no sertão
Accidentes geographicos	Produção no agreste
Serras do RN	Exportação e importação no RN
Praias, açudes	Consequências da seca
Solo	Agricultura no sertão
Aspectos gerais da seca	Criação no sertão
Zonas do RN: sertão e agreste	População no RN
Flora do RN	Costumes do sertanejo.
Fauna do RN	Aspectos econômicos do RN
Limites do RN	-----
Rios que banham o RN	-----

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Diários de Classes das Professoras Dolores Diniz, Alice Pereira de Britto, Helena Botelho, Josefa Botelho, Linor de Vasconcelos, Palmyra Barbosa e Izabel Alexandrina (2021).

Os conteúdos elencados (Quadro 8), cuja abordagem pelas professoras ocorreu com base no livro “Chorographia do Rio Grande do Norte”, de Augusto Tavares de Lyra, são: inverno, rios que banham o Rio Grande do Norte, climas, aspectos gerais da seca, sertão e agreste e população no Rio Grande do Norte. Dentre estes, destacam-se fragmentos da obra que constam nos registros dos diários das professoras.

As imagens constantes na Figura 31 comprovam os registros das professoras quando mencionaram em seus diários de classe que utilizaram tal obra para discutir conteúdos como rios que cortam o Rio Grande do Norte e aspectos econômicos do estado.

Figura 31 – Aspectos Físicos e Econômicos a partir da Chorographia do Rio Grande do Norte



Fonte: Lyra (1925).

Assim, mostra-se a importância desse tipo de material didático em um processo que, além de favorecer o ensino, evidencia a relevância de se trabalhar conhecimentos inerentes a Geografia potiguar.

É válido destacar que outros conteúdos, como consequências da seca, cidades e vilas, campos e fazendas, exportação e importação no Rio Grande do Norte e agricultura no sertão, foram trabalhados pelas professoras, inclusive enfatizando o contexto político, social e econômico vivenciado pelos alunos. Nessa perspectiva, ao abordarem o conteúdo sobre as cidades, foram articulados temas como movimento do comércio local, ruas, praças, quarteirões e monumentos.

Já em relação às consequências das secas, os registros indicam uma abordagem que relaciona a ausência de chuvas e a ocorrência destas no verão, como destaca um dos escritos da Professora Palmyra Barbosa, em 1918: “o verão é a estação da secca, em que cessam as chuvas, baixam os rios, as árvores se desfolham e os campos e pastos secam”.

Embora sendo indevida a correlação entre a estação do verão e o período da seca (ausência de chuvas) no estado, esse registro foi notificado em todos os diários de classe. Consequentemente, também foram observados equívocos na relação entre períodos chuvosos e com ausência de precipitações as estações do inverno ou seca para períodos distintos.

Sobre o ponto “exportação e importação de produtos no Rio Grande do Norte”, identificam-se registros nos diários de classe dos Grupos Escolares que mostravam que, dentre os produtos exportados, estavam o açúcar, o sal, o algodão e a carnaúba. Os produtos importados de outros estados e/ou países eram perfumes, tecidos, calçados, bebidas alcoólicas, máquinas, ferragens, louças e farinha de trigo.

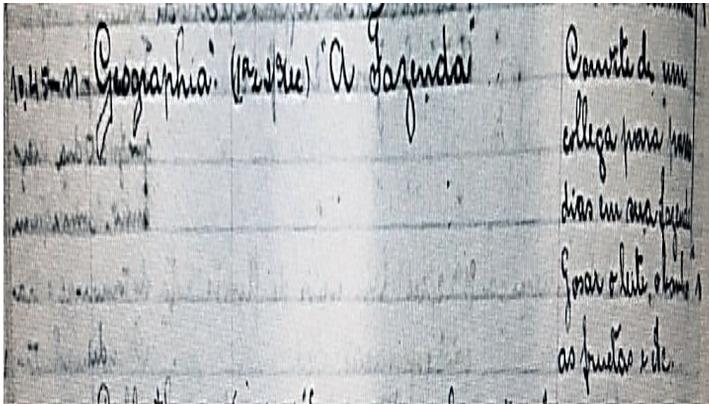
Acerca das práticas educativas das professoras para tratarem esses pontos, certamente estiveram centradas na exposição dos conteúdos, já que não se identificou nenhuma menção ao uso de livros ou outras estratégias de ensino.

No tocante ao ponto “campo e fazenda”, constatou-se que este era discutido de forma a se fazer uma diferenciação. Ou seja, entendia-se por “campo” aspectos da vegetação, montanhas, estradas, e por “fa-

zenda”, a colheita de frutas, o banho, o leite. Enquanto o primeiro se caracterizava por ser o espaço, a segunda seria o resultado do que se produzia nele.

Isso foi verificado nos assentamentos das professoras ao descreverem suas formas de trabalho com o conteúdo. Dentre estes, um chamou a atenção (Figura 32).

Figura 32 – Proposta de Atividade ao trabalhar o ponto a fazenda



Fonte: Diário de Classe da Professora Helena Botelho, 1919.

A atividade proposta pela professora, que consistiu em um convite de uma colega para passar dias em sua fazenda, pode ser analisada a partir de duas perspectivas: a primeira, no contexto em que as crianças realizassem visitas a outros espaços que não eram urbanos e assim vivenciassem as rotinas presentes como a degustação de frutas e leite; a segunda, que fosse desenvolvida a escrita e a leitura com a elaboração do convite, mesmo que o passeio na fazenda não se concretizasse, ou seja, ficando apenas no imaginário das crianças como seria passar dias na fazenda. Assim, percebe-se que, independente de qual proposta foi realizada, ambas contribuiriam para o desenvolvimento dos sentidos e construção dos conhecimentos relacionados à Geografia.

As visitas a espaços externos das instituições de ensino, denominadas de passeios escolares, consistiam numa estratégia metodológica passível de realização em aulas de Geografia, que atendia ao Regimento Interno dos Grupos Escolares, segundo o qual deveriam ser desenvolvidos “passeios ou excursões a logares proximos ou mais afastados

e até a municípios vizinhos, impressões sobre o itinerário” (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 55).

Ao discutir sobre essa possibilidade, Azevedo e Santos (2016, p. 178) elucidam que

Por meio dos passeios, os alunos saíam da escola. A relação da classe com a rua tinha o objetivo de proporcionar uma interação da escola com a comunidade, promovendo, dentro da classe, discussões sobre tudo o que compunha a escola, como os seus objetos (materiais pedagógicos e escolares). Isso fazia com que os alunos pegassem e falassem desses objetos dando a sua opinião e fazendo a sua crítica a respeito do objeto estudado. Fora da classe, nos passeios escolares, havia o mesmo propósito, estimulando os alunos a desenvolverem seus próprios conceitos a respeito do que os cercavam.

Na Geografia, os passeios escolares ganhavam notoriedade ao permitir que os alunos vivenciassem fenômenos relacionados ao seu cotidiano e discutissem em sala a partir dos pontos tratados, conforme previsto nos programas de ensino. A atividade também possibilitava uma maior aproximação entre professores, alunos e sociedade em geral, o que valorizava a escola republicana nesse momento em que procedimentos metodológicos eram vistos pela população.

Sobre os passeios escolares, registros são encontrados de sua prática pedagógica no Grupo Escolar Senador Guerra em uma notícia do Jornal “O Ideal da Juventude” (Figura 33).

Figura 33 – Passeio Escolar do Grupo Escolar Senador Guerra



Fonte: Jornal O Ideal da Juventude, 1931.

Como noticiado no jornal, a atividade realizada pelos professores da instituição de ensino objetivou levar aos alunos conhecimentos sobre o ar atmosférico, ventos e chuvas. Ao ser desenvolvida em um sítio, permitia que outros conteúdos fossem explorados, como a própria diferenciação entre campo e cidade, desenvolvimento da agricultura e formas de viver. Essas abordagens seriam possíveis a partir do vivenciar e experimentar, portanto estaria

[...] fundada na observação de cada aluno, na experiência de cada situação, na concatenação minuciosa dos conteúdos de ensino pacientemente isolados e colecionados no cultivo de cada faculdade da criança numa ordenação que se pretendia fundada na natureza (CARVALHO, 1989, p. 31-32).

Ou seja, o contato com múltiplos espaços oportunizava às crianças a construção de aprendizagens significativas a partir do que era observado. Aos professores, eram geradas as possibilidades de estabelecerem relação com os conteúdos trabalhados em suas aulas, os quais eram preceituados nas legislações. Dessa forma, concorda-se com Azevedo e Santos (2016, p. 177) ao afirmarem que

Os passeios escolares eram necessários para a instrução pública. Eram responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos e pelo grande alcance que a propaganda do ensino moderno alcançava nas localidades. No Rio Grande do Norte, deveriam ser efetuados uma vez por mês, conforme determinou o Regimento Interno dos grupos. Eram chamados, também, de atividades escolares e extraescolares. Por meio deles, a aula deixaria de ser ministrada em salas do prédio escolar, tendo a função de colocar em prática o método da observação e estimulação dos sentidos dos alunos, ou seja, a orientação era o método intuitivo, considerado uma inovação pedagógica, na época.

Além de promover a educação intelectual, os passeios escolares também oportunizavam momentos de lazer, convívio social e desenvolvimento dos sentidos, seja por meio das experiências, do deslocamento realizado ou dos objetos observados. Assim, contemplavam os ideais republicanos de educação, principalmente no que diz respeito à utilização do método intuitivo de ensino.

APONTAMENTOS FINAIS

Nos últimos anos, observa-se um número crescente de pesquisas voltadas para estudo das disciplinas escolares, de forma mais ampla em programas de pós-graduação em educação. Esse fato é importante pois possibilita ter-se conhecimento de como ocorreu esse ensino em outros períodos da História do Brasil.

De forma mais específica, sobre a disciplina de Geografia, percebe-se que as pesquisas sobre a História de seu ensino têm acontecido de forma pontual em algumas universidades e por um grupo reduzido de professores e estudantes.

Tais investigações foram e ainda são relevantes no contexto da Geografia por possibilitarem, por exemplo, o entendimento acerca dos marcos históricos relacionados à institucionalização dessa disciplina na escola e no currículo da educação brasileira antes mesmo de ser um curso de formação em nível superior.

Isso pode ser constatado a partir de pesquisas já realizadas por outros pesquisadores e que evidenciam a presença das temáticas relacionadas à Geografia, mesmo em contextos em que as aulas eram realizadas em espaços distintos de uma sala de aula.

No entanto, mesmo sendo uma área do conhecimento em que não se tinha um curso de formação específico para professores, a Geografia sempre foi contemplada nos programas de ensino das instituições educativas, o que mostra sua importância no processo de formação das pessoas e da possibilidade de aplicação de métodos inovadores de ensino.

Sobre isso, destacam-se os Grupos Escolares do Brasil, os quais se caracterizam por um modelo que reunia, em um único prédio, diferen-

tes escolas isoladas, objetivando possibilitar uma melhoria no setor educacional brasileiro.

Em relação aos Grupos Escolares que constituíram a base empírica de investigação, percebeu-se, a partir dos documentos analisados, que estes atendiam as exigências postas na legislação no que se refere ao novo modelo de escola, ou seja, se inserirem em áreas centrais das cidades, apresentarem espaços arejados e que não contribuíssem com a proliferação de doenças.

No tocante aos patronos dessas instituições educativas, constatou-se que ambos contribuíram com a educação brasileira, seja com seus ensinamentos ao lecionar ou com as produções escritas, assim como na luta por um ensino de qualidade e que contemplasse a todos os cidadãos.

Ainda sobre os Grupos Escolares no Rio Grande do Norte, verificou-se que as orientações didático-pedagógicas também foram contempladas pelas professoras, já que os registros nos diários de classe evidenciam os preceitos legais constantes na legislação.

Quanto ao método intuitivo de ensino, percebe-se que há uma má interpretação por parte de alguns autores e nos próprios documentos orientadores no que se refere às lições de coisas, ou seja, ao considerarem como matéria ou quando se propõem etapas a serem seguidas para trabalhar determinadas temáticas.

Tais equívocos de interpretação no tocante ao método de ensino poderiam comprometer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, neste processo metodológico, as discussões deveriam partir dos sentidos e não da repetição dos fatos.

Portanto, em relação ao ensino de Geografia, o diferencial do método intuitivo de ensino estava em possibilitar que os alunos tivessem o contato com os fenômenos de forma concreta, realizassem observações para assim compreenderem em outras escalas geográficas.

Acerca dos conteúdos de Geografia trabalhados nos Grupos Escolares, foram identificados temas relacionados à área física e humana em escala local, nacional e mundial, o que permite inferir que os alunos tinham a oportunidade de conhecer sobre aspectos geográficos de

outras realidades espaciais. Inclusive, vivenciarem experiências em que os pontos previstos nos programas de ensino foram desenvolvidos fora do espaço escolar.

Isso vem de encontro às práticas educativas das professoras, que, além do quadro e giz, fizeram uso de outras estratégias de ensino com representações de objetos que faziam parte do cotidiano das crianças, como xícaras ou outros, como o globo terrestre, que possibilitava a visualização de outras partes do mundo.

Além disso, práticas como aulas passeios, representação da localização do espaço escolar ou do caminho de casa até a escola no quadro e utilização de apresentações artísticas que envolviam produtos da agricultura mostram que a Geografia presente nas instituições educativas pesquisadas já se caracterizava por um modelo inovador de ensino.

Em relação às professoras que constituíram a base empírica da investigação, evidenciaram-se as contribuições que elas deram à educação das diferentes cidades em que lecionaram, especificamente ao Ensino de Geografia do Rio Grande do Norte.

De forma particular, destacam-se os registros da professora Palmyra Barbosa, do Grupo Escolar Quintino Bocaiúva, pelo detalhamento das informações, conceitos e demonstrações relacionados aos conteúdos e práticas ao lecionar Geografia.

No tocante aos documentos encontrados em algumas escolas que anteriormente sediaram os Grupos Escolares, é preocupante o estado em que se encontravam, ou seja, muitas páginas consumidas pela ação de animais ou por desgaste natural, sem que ações do poder público fossem desenvolvidas para restauração. Tal fato pode significar uma lacuna na educação em âmbito estadual e em se tratando de futuras contribuições a pesquisas desenvolvidas, caso esse material chegue ao fim.

Quanto aos desafios vivenciados no processo de elaboração da tese, destacam-se o deslocamento e os desencontros de dias e horários marcados em escolas quando do processo de digitalização das fontes e registros fotográficos dos Grupos Escolares, assim como em relação à entrega de obras que foram adquiridas para compor o referencial teórico.

Também se menciona o fato de o autor ter ficado quarenta e cinco dias ausente da escrita por ter contraído COVID-19 e, posteriormente, em virtude das sequelas deixadas por essa doença.

Com relação às contribuições dessa tese, acredita-se que o presente estudo contribuiu com a História do Ensino de Geografia no Brasil e, de forma particular, no Rio Grande do Norte, ao preencher uma lacuna no tocante às discussões que contemplem os diários de classe de professores no contexto geográfico. Ao se identificarem conteúdos e práticas educativas das professoras no trabalho com temas da Geografia em Grupos Escolares, isso possibilita uma compreensão acerca dos interesses dos governos republicanos em estabelecer um programa e método de ensino a ser seguido.

Por fim, conclui-se que a História Ensino de Geografia em Grupos Escolares do Rio Grande do Norte, no período de 1908 a 1931, exemplifica uma realidade que antecedeu a Geografia na Universidade brasileira, e que as práticas educativas dos professores contribuíram para consolidação de métodos de ensino inovadores que atendiam ao que era proposto pela escola republicana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. O método intuitivo e as lições de coisas nos grupos escolares de Goiás (1918/1937). Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH. III SEPE Ética, Política e Educação no Brasil Contemporâneo. **Anais [...]**. Anápolis, 2017.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 1, n. 2, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Que Geografias nos contam os recursos didáticos: cultura material e Geografia Escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; *et al.* (Orgs.). **História da Geografia Escolar: Fontes, professores, práticas e instituições**. Curitiba: CRV, 2021.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um debate acerca da origem da geografia escolar no Brasil. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, v. 1, n. 2, 2014.

AMORIM, Hananiel de Souza. **O discurso higienista para os grupos escolares na legislação educacional do RN (1908-1925)**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

ANAIS da Biblioteca Nacional. V. 11, n. 199, Rio de Janeiro, 1993.

ARANTES, Adlene Silva. Grupo Escolar João Barbalho: espaço de divulgação de uma educação nos moldes higiênicos (Pernambuco, 1922 – 1931). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 3, p. 601-620, set./dez. 2019.

ARAÚJO, Nanael Simão de. **Fragmentos da instrução primária na Vila de São Miguel de Jucurutu/RN (1927 – 1935)**. 62 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Departamento de Educação – DEDUC/CERES. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó, 2018.

ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões**: entre a História e a memória. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Práticas escolares no ensino primário público brasileiro no início do regime republicano. **Revista HOLOS**, ano 32, v. 5, ago. 2016.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; SANTOS, Rosa Milena. Ensino moderno público no Rio Grande do Norte no início do século XX: em foco os passeios extraclasse dos grupos escolares. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 21, jan./jul. 2016.

AZEVEDO, Crisleane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso**: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012.

BARBOSA, Rui. **Lições de Coisas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BEZERRA, Monsenhor Severino. **Memória histórica de Santa Cruz**. Natal: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1983.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901**. Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, Seção 1, jan. 1901.

BRASIL. Decreto nº 3.914, de 23 de janeiro de 1901. Rio de Janeiro, 26 de Janeiro de 1901. *In*: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 687, 1901.

BRASIL. **Decreto nº 7.246 de 05 de abril de 1879**. Prorroga até ao dia 2 do próximo mez de Maio a Assembléa Geral Legislativa. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1879.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districito Federal. *In*: **Coleção das leis do Brasil**, v. XI, p. 34-74, 1981.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique**. Paris: Hachette, 1912.

BUISSON, Ferdinand. **Conférence et causeries pédagogique**. Paris: Delagrave et Hachette, 1888.

- CÂMARA, Amphiloquio. Visitas Escolares: Grupo Escolar Joaquim Nabuco. **A República**, Natal, ano XXXI, n. 12, jun. 1919.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Nomes da terra**. Natal: Fundação José Augusto, 1968.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista das revistas**, n. 11, abr. 1991.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004.
- COLL, César; *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. **Cadernos Cedes**, n. 52, nov. 2000, p. 11-23.
- DELON, Charles. **La leçon de choses**: théorie et pratique avec un appendice sur la lecture expliquée. Paris: Hachette, 1887.
- DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michael de Certau. **Diálogos Educacionais**. Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *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, 2010.
- FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, dez. 1995.
- FRANK, Bruno José Rodrigues. Chorographia do Brasil (1922): ensaios sobre a imaginação geográfica e construção da identidade nacional. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 48-60, jan./jun. 2016.

FRAZÃO, Dilva. “Quintino Bocaiúva”. **E-Biografia**. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/quintino_bocaiuva. Acesso em: 01 set. 2021.

GIL, Natália de Lacerda; HAWAT, Joseane El. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). **História da Educação** [Online], Porto Alegre, v. 19, n. 46, maio/ago., 2015, p. 19-40.

GRUPO ESCOLAR ALMINO AFONSO. **Diário de Classe da Professora Izabel Alexandrina**. Martins (RN): [s.n.], 1914.

GRUPO ESCOLAR JOAQUIM NABUCO. **Diário de Classe da Professora Helena Botelho**. Taipu (RN): [s.n.], 1919.

GRUPO ESCOLAR JOAQUIM NABUCO. **Diário de Classe da Professora Josefa Botelho**. Taipu (RN): [s.n.], 1919.

GRUPO ESCOLAR QUINTINO BOCAIUVA. **Diário de Classe da Professora Palmyra Barbosa**. Santa Cruz (RN): [s.n.], 1918.

GRUPO ESCOLAR SENADOR GUERRA. **Diário de Classe da Professora Alice Pereira de Brito**. Caicó (RN): [s.n.], 1921.

GRUPO ESCOLAR SENADOR GUERRA. **Diário de Classe da Professora Dolores Diniz**. Caicó (RN): [s.n.], 1921.

GRUPO ESCOLAR SENADOR GUERRA. **Ideal da juventude**. Caicó: [s.n.], 1931.

IBGE CIDADES. “Município de Caicó”. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/caico/panorama>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 1973.

IWAYA, Maril. Cenário e palco para a instrução: a linguagem arquitetônica do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org). **História da educação: arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 171-191.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

LIMA, Manoel Jácome; VERAS, George. **Patronos escolares: dados biográficos dos patronos escolares de antigos grupos escolares do Rio Grande do Norte**. Alexandria (RN): Instituto Zulmirinha Veras, 2012.

LIMA, Nestor dos Santos. Lições de Coisas. **Jornal A República**, Rio Grande do Norte, 26 jul. 1911.

LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Typografia d'A República, 1927.

LIMA, Rosângela Crhystina Fontes. **Cultura escolar do grupo escolar Dr. Thomas Mindello: o espaço de reinvenção e disseminação de novas práticas educacionais (1932 – 1950)**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

LYRA, Augusto Tavares de. **Chorographia do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Editora Brasileira Lux, 1925.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barboza**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

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

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breves apontamentos para a história das instituições educativas. *In*: SANFELICE, José Luis; *et al.* (Orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Francisco de Brito Guerra e a Vila do Príncipe (Rio Grande do Norte, século XIX). XXV Simpósio Nacional de História – ANPUH. **Anais [...]**. Fortaleza, 2009.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de; BRITO, Anderson Dantas da S. Em nome(s) de Caicó: a toponimização espacial sob os olhares da república e dos republicanos. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. **Anais [...]**. São Paulo, jul. 2011.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz de. **Desvendando a cidade: Caicó em sua dinâmica espacial**. Natal: Senado Federal, 1999.

MORAIS, Janaina Silva de. **Grupo Escolar Joaquim Nabuco: história e práticas educativas (Taipu/Rio Grande do Norte, 1919-1940)**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

- O MARTINS. **Instrução no Grupo Escolar**. Martins: [s.n.], 21 ago. 1909.
- ONOFRE JR., Manoel. **Martins: A cidade e a serra**. Natal: [s.n.], 2002.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.
- PRAXEDES, Gustavo. Taipu sempre foi Taipu. **Jornal O Papagaio**, Taipu (RN), ano III, n. 23, p. 2, nov. 2008.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 1995.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.
- REIS FILHO, Casemiro dos. Entrevista. **ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 4, n. 8, 1984, p. 37-39.
- REVISTA de Ensino. Ano I, n. 3, pub. bimensal, Natal, jun. 1917.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto Estadual nº 12, de 1 de fevereiro de 1890**. Muda o nome de Vila do Príncipe para Seridó. Seridó, 1890a.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto Estadual nº 33, de 7 de julho de 1890**. Muda o nome de Seridó para Caicó. Caicó, 1890b.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908**. Reestabelece a Diretoria Geral da Instrução Pública, cria a Escola Normal, Grupos Escolares e Escolas Mistas e dá outras providências. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Typografia d'A República, 1908a.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 189, de 16 de fevereiro de 1909**. Cria na cidade de Caicó, um grupo escolar denominado Senador Guerra. Atos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Typografia d'A República, 1909a.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 196, de 21 de abril de 1909**. Cria na cidade de Martins, um grupo escolar denominado Almino Affonso. Atos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Typografia d'A República, 1909b.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 26, de 07 de dezembro de 1914**. Cria na cidade de Santa Cruz, um grupo escolar denominado Quintino Bocaiúva. Atos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Typografia d'A República, 1914.

- RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 261 de 28 de dezembro de 1911.** Cria o Código de Ensino. In Atos Legislativos e Decretos do governo do Estado do Rio Grande do Norte. Natal: Tipografia d'A República, 1916a.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 86, de 08 de janeiro de 1919.** Cria na cidade de Taipu, um grupo escolar denominado Joaquim Nabuco. Atos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Typografia d'A República, 1919.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907.** Autoriza o governo a reformar a Instrução Pública. *In:* Actos Legislativos e Decretos do Governo (1907). Natal: Typographia d'A República, 1908b.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 359 de 22 de dezembro de 1913.** Cria o Código de Ensino. In Atos Legislativos e Decretos do governo do Estado do Rio Grande do Norte. Natal: Tipografia d'A República, 1916b.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916.** Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional, no Estado. Atos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Tipografia d'A República, 1917.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Provincial n.º 612, de 16 de dezembro de 1868.** Caicó: [s.n.], 1868.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno dos Grupos Escolares.** Natal: Tipografia d'A República, 1925.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Provincial 168, de 30 de outubro de 1847.** Martins: [s.n.], 1847.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 - 1942).** 1996. 300 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1996.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil.** Terra Livre, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.
- SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise da prática? *In:* SACRISTAN, José Gimeno; Pérez GOMÉZ, Ángel I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS SOBRINHO, Djanní Martinho dos. **Avaliação do desempenho em Geografia no Ensino Médio na cidade de Caicó/RN.** 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SANTOS, Gillyane Dantas dos. **A organização do ensino primário nacional e a disseminação das Escolas de Primeiras Letras na Cidade do Príncipe (1808-1889)**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

SÃO PAULO. **Lei n.º 88, de 08 de setembro de 1892**. Reforma a instrução pública do Estado. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1892. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-57.

SAVIANI, Dermeval; *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Gilson Lopes da; PAIVA, Marlúcia Menezes de. Educação estética para a formação do cidadão republicano: poesia, teatro e impressos escolares no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia – Assú/RN (1911-1927). VI CONEDU. **Anais [...]**. Fortaleza, 2019.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 - 1930)**. 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

SILVA, José Humberto da. **A Vila de Taipu e as famílias Ferreira Cruz e Boa da Câmara**. Natal: [s.n.], 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

STAMATTO, Maria Inês Sucupira; SANTOS SOBRINHO, Djanní Martinho dos; ARAÚJO, Lury Gabriel Amorim de. O método de ensino e os passeios escolares dos Grupos Escolares Felipe Camarão e Senador Guer-

ra: entre práticas e legislações (1909- 1931). **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 11, 2020.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Noberto. **A escolar da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911 – 1918)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VASCONCELLOS, Francisco José Ribeiro de. “Quintino Bocaiuva – O Patriarca da República”. **Instituto Histórico de Petrópolis**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://ihp.org.br/?p=286>. Acesso em: 01 nov. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. *In*: VIDAL, Diana (org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-20, 2006.

VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. **A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890)**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do Ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de pestalozzi para a geografia escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

Editora
**SER
TÃO
CULT**

Este livro foi composto em fonte Calibri, impresso no formato 15 x 22 cm em
offset 75g/m², com 134 páginas e em e-book formato pdf.
Novembro de 2022.

Muito tem sido escrito sobre o Sertão.

Das veredas de Guimarães Rosa (1956) até os recentes estudos resultantes do Mestrado em História dos Sertões (MHIST/CERES-UFRN), este espaço de formação da cultura, de um modo próprio de viver e da produção historiográfica tem encantado há muitos, e o seu *modus operandi* suscitado interesse e provocado o debruçar-se sobre seus fatos e eventos.

O modo próprio de organização da vida, marcado pela resistência frente aos desafios do mundo de vida cotidiano do sertanejo e da natureza, é um dos muitos referenciais que caracterizam o homem e a história dos lugares que compõem este espaço.

Um espaço que se constitui como ambiência de vivência, onde não só é possível se identificar um tipo característico de cultura e de construção social, como também é possível identificarmos o arquétipo de um modo de pensar e de construir a história, a qual se escreve no presente e se observa na vida cotidiana de cidades e campos que mutam e encantam na presença da estação chuvosa. Assim como a caatinga que desperta em verde, a vida desperta em alegria.

Ao falar sobre a história do ensino de geografia em grupos escolares do Rio Grande do Norte, o autor nos convence de que no sertão também se constrói a História da Educação no Brasil.

Professora Tânia Cristina Meira Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ISBN 978-655421042-3



9

786554

210423

Editora **SERTÃO:CULT**