



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – (PPGED)

GERLÂNDIA DA ROCHA LUZ

**ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: o Grupo Escolar Mathias Olympio em Teresina-PI
(1928- 1971)**

TERESINA –PI

2026

GERLÂNDIA DA ROCHA LUZ

**ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: o Grupo Escolar Mathias Olympio em Teresina-PI
(1928- 1971)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em cumprimento à exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jane Bezerra de Sousa.

Teresina-PI

2026

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de
Representação da Informação

L979e Luz, Gerlândia da Rocha

Entre história e memória : o Grupo Escolar Mathias Olympio em
Teresina-PI (1928- 1971) / Gerlândia da Rocha Luz. – 2026.
99 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2026.

“Orientadora: Profª. Dra. Jane Bezerra de Sousa.”

1. Educação Primária - História - Teresina (PI). 2. Grupo Escolar.
3. Memória. I. Sousa, Jane Bezerra de. II. Título.

CDD 372.981 22

GERLÂNDIA DA ROCHA LUZ

**ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: o Grupo Escolar Mathias
Olympio em Teresina-PI (1928- 1971)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em cumprimento à exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Jane Bezerra de Sousa.

Aprovado em: 26/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JANE BEZERRA DE SOUSA**
Data: 06/05/2026 21:23:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

JANE BEZERRA DE SOUSA
PRESIDENTE-UFPI

Documento assinado digitalmente
 **FRANCISCO GOMES VILANOVA**
Data: 05/05/2026 14:30:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

FRANCISCO GOMES VILANOVA
EXAMINADOR INTERNO-UFPI

Documento assinado digitalmente
 **SALÂNIA MARIA BARBOSA MELO**
Data: 04/05/2026 15:44:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

SALÂNIA MARIA BARBOSA MELO
EXAMINADORA EXTERNA- UESPI/UEMA

Teresina-PI
2026

Em memória aos meus amados avós, Antônia e Zacarias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por ser minha luz, força e suporte diante das adversidades da vida.

À Universidade Federal do Piauí, pela oferta do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço a minha mãe, Simone, por todo seu amor e doação.

Aos meus amados irmãos, Gizele, Airton e André.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

À minha querida orientadora, Jane Bezerra, que me guiou nesse processo com leveza, paciência e empatia. Agradeço pelas sugestões de escrita, pela disponibilidade, confiança e incentivo.

À direção do antigo Grupo Escolar Mathias Olympio, por todo auxílio e prontidão para o bom andamento desta pesquisa.

Aos entrevistados, Maria do Amparo, Maria Luiza, Francisco Gilásio e Eugênia Conceição. Agradeço pelo tempo de partilha, gentileza e confiança durante este percurso.

Aos amigos da turma de mestrado, em especial Larysse Sepúlveda e Luana Cabral. A amizade, lealdade e o apoio de cada uma, tornaram está trajetória mais leve e feliz.

À professora Salânia, pela qual tenho profundo carinho e admiração. Agradeço por acompanhar minha vida acadêmica e pessoal desde a graduação, sua amizade, orientações e incentivo, foram fundamentais para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Às minhas amigas da graduação, Paula, Letícia, Hortência, Giselle e Iramaira. Agradeço a cada uma pela escuta ativa, pela clareza nos momentos de dúvidas, pelas trocas de ideias, experiências, por todo apoio e torcida.

A Aline, agradeço por sua amizade e estímulo.

À tia Raimunda, por seu carinho, orações e apoio constante.

À Savina, minha querida prima, por se fazer presente em todas as fases da minha vida.

À minha família religiosa, em especial Ir. Amparo e Ir. Karla. Agradeço pelas palavras de encorajamento, por todo afeto, suporte e compreensão.

Agradeço de maneira geral a todos que torcem e acreditam na caminhada que me propus a trilhar.

LUZ, Gerlândia da Rocha. **Entre história e memória: o Grupo Escolar Mathias Olympio em Teresina-PI (1928-1971).** 2026. 99 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2026.

RESUMO

O presente estudo propõe-se a analisar o processo de implantação, organização e funcionamento do Grupo Escolar Mathias Olympio na expansão do ensino primário de Teresina-PI (1928-1971). Para tanto, os objetivos específicos são: buscar compreender o contexto histórico do seu processo de implantação, entender a sua organização e o seu funcionamento, e investigar a sua cultura escolar. Em uma concepção temporal, delimita-se a partir do ano de 1928, período de fundação do Grupo Escolar Mathias Olympio e por representar um marco no processo de ampliação e expansão do modelo “grupo escolar”, até 1971, tendo em vista o advento da Lei 5692/1971, que modificou o modelo grupo escolar ao fundir o ensino primário com o primeiro ciclo do ensino secundário, transformando-o em primeiro grau. Para a realização da pesquisa foram utilizadas as seguintes fontes: escritas (mensagens de governo, correspondências, legislações educacionais), hemerográficas (jornais e revistas da época), imagéticas (fotografias da cidade, do prédio escolar) e orais (coleta de entrevistas). Para a análise desses documentos, o presente trabalho está fundamentado nos seguintes autores: da Nova História Cultural, Peter Burke (1992), Roger Chartier (1990); sobre o estudo das Instituições Escolares, Magalhães (2004), Nosella e Buffa (2013), Werle (2004); sobre Memória, Maurice Halbwachs (1990), Pierre Nora (1993); para as percepções sobre os Grupos Escolares, Diana Vidal (2006), Faria Filho, (1998, 2006), Fátima Souza (1998, 2019, 2006); sobre a Cultura Escolar, Dominique Julia (2001), Marcus Bencostta (2007); da História Oral, Paul Thompson (1992), Bom Meihy (1998), Verena Alberti (2008); referente ao uso das Fotografias, Borris Kossoy (2012), Peter Burke (2004), e como produções de pesquisadores locais, Amparo Ferro (1996), Itamar Brito (1996), Lopes (2001-2006), Salânia Melo (2010) e Jane Sousa (2005). O antigo Grupo Escolar Mathias Olympio, tombado como patrimônio do Estado do Piauí, contribuiu para o desenvolvimento de uma educação popular, suas estruturas e espaços possibilitaram a democratização do ensino primário em Teresina. Portanto, ao passo em que conhecemos a sua história, preservamos também a sua memória.

Palavras-chave: Grupo Escolar. Ensino Primário. História. Memória.

LUZ, Gerlândia da Rocha. Between history and memory: the Mathias Olympio School Group in Teresina-PI (1928-1971). 2026. 99 p. : ill. Master's thesis (Master's in Education). Graduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí, Teresina, 2026.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the process of implementation, organization, and functioning of the Mathias Olympio School Group within the expansion of primary education in Teresina, Piauí (1928–1971). To this end, the specific objectives were: to understand the historical context of its implementation process, to examine its organization and functioning, and to investigate its school culture. From a temporal perspective, the study is delimited from the year 1928, the period in which the Mathias Olympio School Group was founded and which represents a milestone in the process of expansion of the “school group” model, to 1971, considering the enactment of Law No. 5,692/1971, which modified the school group model by merging primary education with the first cycle of secondary education, transforming it into first-level education. For the development of the research, the following sources were used: written sources (government messages, correspondence, educational legislation), hemerographic sources (newspapers and magazines from the period), iconographic sources (photographs of the city and the school building), and oral sources (interviews). For the analysis of these documents, the present study is grounded in the following authors: from New Cultural History, Peter Burke (1992) and Roger Chartier (1990); on the study of School Institutions, Magalhães (2004), Nosella and Buffa (2013), and Werle (2004); on Memory, Maurice Halbwachs (1990) and Pierre Nora (1993); regarding perceptions of School Groups, Diana Vidal (2006), Faria Filho (1998, 2006), and Fátima Souza (1998, 2006, 2019); on School Culture, Dominique Julia (2001) and Marcus Bencostta (2007); on Oral History, Paul Thompson (1992), Bom Meihy (1998), and Verena Alberti (2008); concerning the use of Photographs, Boris Kossoy (2012) and Peter Burke (2004); as well as works by local researchers, Amparo Ferro (1996), Itamar Brito (1996), Lopes (2001–2006), Salânia Melo (2010), and Jane Sousa (2005). The former Mathias Olympio School Group, listed as a heritage site of the State of Piauí, contributed to the development of popular education. Its structures and spaces enabled the democratization of primary education in Teresina. Therefore, as we come to know its history, we also preserve its memory.

Key words: School Group. Primary Education. History. Memory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elevação da "Villa do Poty" à cidade.....	27
Figura 2 – Praça Marechal da Fonseca em 1910.	28
Figura 3 – Mensagem do governador Eurípedes Aguiar	30
Figura 4 – Mensagem do governador Eurípedes Aguiar	31
Figura 5 – Mensagem do governador João de Deus Pires Leal.....	31
Figura 6 – Grupo Escolar Miranda Osório	34
Figura 7 – Luiz Mendes Ribeiro Gonçalves	36
Figura 8 – Vista aérea de Teresina, em destaque o bairro Poenquanto	37
Figura 9 – Vista aérea do bairro Porenquanto, 1970	38
Figura 10 – Mathias Olympio de Melo.	41
Figura 11– Grupo Escolar Mathias Olympio	43
Figura 12 – Planta do Grupo Escolar Mathias Olympio	45
Figura 13 – Solicitação de reparos no Grupo Escolar Mathias Olympio, 1937	46
Figura 14 – Solicitação de reparos no Grupo Escolar Mathias Olympio, 1940	47
Figura 15 – Solicitação de reparos no Grupo Escolar Mathias Olympio, 1944	48
Figura 16 – Matrícula Geral do Ensino Primário do Piauí (1935-1942).....	52
Figura 17 – Escola Normal Oficial.....	57
Figura 18 – Mensagem do governador Mathias Olympio de Mello.....	58
Figura 19 – Nomeação de normalista para o Grupo Escolar Mathias Olympio, 1942.....	59
Figura 20 – Nomeação de normalista para o Grupo Escolar Mathias Olympio, 1943	60
Figura 21 – Funções dos inspetores de ensino	63
Figura 22 – Definição sobre a inspeção de ensino	64
Figura 23 – Solicitação para contratação de inspetor de ensino, 1943.....	65
Figura 24 – Solicitação para contratação de inspetor de ensino, 1944.....	65
Figura 25 – Critérios para escolha de diretores	69
Figura 26 – Diretoras do Grupo Escolar Mathias Olympio.....	70
Figura 27 – Lista de materiais escolares para compra	73
Figura 28 – Livros disponíveis para vendas	75
Figura 29 – Compra de cartilhas para o Piauí	76
Figura 30 – Pedido de materiais escolares para o Grupo Escolar Mathias Olympio	77
Figura 31 – Compra de quadros escolares para o Piauí.....	78
Figura 32 – Modelo de carteira escolar	79

Figura 33 – Livro “A pátria brasileira”.	81
Figura 34 – Livro “Corações de crianças III”	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	23
Quadro 2 – Tipos de Estabelecimentos de Ensino.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grupos escolares, Escolas Agrupadas, Escolas Singulares, Escolas Nucleares, existentes em 1939, nos municípios do Piauí.....	53
Tabela 2 – Relação de materiais para fornecimento.....	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A IMPLANTAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR MATHIAS OLYMPIO	26
2.1	Teresina: do sonho à realidade	26
2.2	A expansão do modelo grupo escolar	32
2.3	Grupo Escolar Mathias Olympio: o bairro e seus entornos	36
2.4	O prédio escolar: para além das fachadas	40
3	O GRUPO ESCOLAR MATHIAS OLYMPIO: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.....	49
3.1	Perspectivas legais sobre o ensino primário no Piauí.	49
3.2	O ser professora primária no Grupo Escolar Mathias Olympio	55
3.3	A inspeção escolar como recurso disciplinar	63
3.4	O papel das diretoras escolares no Grupo Escolar Mathias Olympio.....	67
4	A CULTURA ESCOLAR NO GRUPO ESCOLAR MATHIAS OLYMPIO.....	70
4.1	Os usos da materialidade na prática escolar	71
4.2	Os livros escolares: discursos e atribuições	80
4.3	A inauguração da merenda escolar no Grupo Escolar Mathias Olympio	82
4.4	Festividades cívicas: da escola à cidade	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	FONTES.....	92
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

1 INTRODUÇÃO

A implantação da República representou um período de grandes transformações no cenário político, social e urbano do país. A perspectiva de uma unidade nacional, consolidada sob o ideário de modernização e progresso permeava o pensamento brasileiro. Para Melo (2010), “os governantes começaram a olhar para a educação como um elemento primordial para a modernização da sociedade brasileira” (p. 73). Desse modo, a construção dos grupos escolares se tornou a chave para promover maior visibilidade e difusão dos ideais republicanos.

Subsequente às conhecidas escolas isoladas e reunidas, foi o modelo “grupo escolar” que se consolidou como representação da modernidade escolar, tanto no âmbito pedagógico quanto no que se refere às instalações e aos materiais didáticos. Segundo Vidal (2006), suas estruturas e organizações tiveram especificidades no país, entretanto, parte das elevações seguiram o protótipo de organização dos grupos escolares de São Paulo, estado que saiu à frente na organização escolar e tornou-se a principal referência para os demais estados brasileiros.

No Piauí, como o novo modelo exigia altos investimentos, a sua efetivação não ocorreu de imediato. De acordo com Lopes (2006), foi o prédio Miranda Osório em Parnaíba, que se consagrou como o primeiro implantado no Estado referente ao gênero, tornando-se modelo para as demais cidades piauienses. Assim, “inaugurado em 1922, o Grupo Escolar Miranda Osório veria sua condição modificada somente em 1925, quando se iniciou a construção de um prédio para o seu funcionamento, com planta projetada em São Paulo: no gênero é o maior do Piauí” (Lopes, 2006, p. 94).

Por outro lado, na capital Teresina, seu processo de implantação ocorreu em 1926, com a construção do Grupo Escolar Demóstenes Avelino. O então governador do Estado, Mathias Olympio de Melo, relatava em seu discurso que as linhas gerais de sua administração se consolidavam em dois aspectos: “nas vias de transporte e na fundação de escolas” (Melo, 1928, p. 37).

Em vista disso, o ano de 1928 foi marcado pela ampliação do modelo grupo escolar, tanto no interior do Piauí quanto na capital. Na época, foram criados diversos prédios escolares em Teresina, exemplo disso foi a construção do Grupo Escolar José Lopes, Grupo Escolar Antonino Freire, Grupo Escolar Teodoro Pacheco, e o Grupo Escolar Mathias Olympio, projetado

pelo engenheiro civil e diretor de obras públicas, Luís Mendes Ribeiro Gonçalves.

Melo (1928), destaca:

Posso evidenciar, com indizível satisfação, que foram construídos e inaugurados, os bellos e confortaveis prédios, onde se instalaram o grupo escolar Mathias Olympio, no bairro Por-Enquanto, e as escolas reunidas João Luiz Ferreira, na Vermelha, completando a expansão do ensino primário pelas duas zonas suburbanas¹. (Melo, 1928, p. 6).

Portanto, conforme é relatado nas mensagens de governo e relatórios oficiais, o Grupo Escolar Mathias Olympio² foi inaugurado em 13 de fevereiro de 1928, através do decreto nº 951, no bairro Porenquanto, zona norte de Teresina. O prédio que foi criado como tal, utiliza de uma arquitetura neocolonial, com planta baixa composta por formas retangulares e linhas sóbrias. Preenchendo as exigências pedagógicas e enriquecendo o patrimônio do Estado, serviu para concorrer grandemente na difusão do ensino público na cidade.

A instituição que se organizou em um bairro longínquo ao centro da cidade, atendendo por sua vez uma população mais carente, foi a primeira escola do bairro Porenquanto. Nas décadas de 20 e 30, por exemplo, como a infraestrutura era precária na região, quase toda a água consumida pelos moradores vinha do rio Poty em barris, carregados nas costas de animais. Já com a instalação do grupo, foi possível adquirir água gratuitamente no poço da escola. Estabelecendo uma estreita relação com a comunidade, isso nos possibilita pensar que o prédio escolar instalado, pode encadear um processo de urbanização e desenvolvimento em sua volta.

Ao longo de sua história, transformações circundaram o Grupo Escolar Mathias Olympio. Desde sua fundação até o ano de 1971, funcionou com turmas do 1º ao 4º ano do ensino primário e posteriormente, com a lei de nº 5.692 que reformou o ensino, passou a funcionar nos turnos diurno e noturno, pertencendo ao Complexo Marquês de Paranaguá, que até o momento funciona como Unidade Escolar Mathias Olympio. Em meio às modificações da ação do homem e do tempo em sua estrutura, a fachada do prédio ainda mantém sua estética original, preservando, por vez, o nome do político, magistrado e escritor Mathias Olympio de Melo.

É válido destacar que o meu primeiro contato com o objeto de pesquisa aconteceu no

¹ No texto será mantida a grafia original dos documentos pesquisados.

² Será mantida a grafia da época com “Th” e “Y”, pois é nesta configuração que o nome da instituição é preservado em sua fachada.

período da graduação, especificamente no processo de escrita da monografia, na época, investiguei a arquitetura de alguns prédios escolares de Teresina, dentre eles, o Grupo Escolar Mathias Olympio. Inicialmente, fiquei admirada por sua estética, pelo seu prédio monumental, e posteriormente surgiu o interesse de adentrar aquele espaço, de conhecer a sua história, o seu cotidiano, de descobrir quem eram os seus alunos, professores e diretores. Além disso, me despertou a atenção o fato de a instituição ser tombada como Patrimônio Cultural do Estado do Piauí, e ainda assim, não ser reconhecida pelo seu valor histórico e social.

Portanto, reconhecendo a relevância e a necessidade dos estudos da história das instituições escolares, a problemática geral que se impõe é: como ocorreu o processo de implantação, organização e funcionamento do Grupo Escolar Mathias Olympio, na expansão do ensino primário de Teresina (1928-1971)?

Em uma concepção temporal, delimita-se a partir do ano de 1928, período de fundação do Grupo Escolar Mathias Olympio e por representar um marco no processo de ampliação e expansão do modelo “grupo escolar”, até 1971, tendo em vista o advento da Lei 5692/1971, que extingue o modelo grupo escolar ao fundir o ensino primário com o primeiro ciclo do ensino secundário, transformando-o em primeiro grau. No que se refere ao recorte espacial, foi adotada a cidade de Teresina, local no qual a instituição foi constituída e que ainda se encontra em funcionamento.

Assim, esta atividade de dissertação teve como objetivo geral: analisar o processo de implantação, organização e funcionamento do Grupo Escolar Mathias Olympio na expansão do ensino primário de Teresina-PI (1928-1971). E como objetivos específicos: compreender o contexto histórico do processo de implantação do Grupo Escolar Mathias Olympio; entender a organização e seu funcionamento; e investigar a cultura escolar e material do grupo em questão.

Dessa maneira, para a realização da pesquisa foram utilizadas as seguintes fontes: escritas (mensagens de governo, correspondências, legislações educacionais), hemerográficas (jornais e revistas da época), imagéticas (fotografias da cidade, do prédio escolar), e orais (coleta de entrevistas). As fontes escritas e hemerográficas encontram-se em sua maioria preservadas no Arquivo Público Estadual ‘Casa Anísio Brito’ e na Hemeroteca Digital. As fontes orais, por sua vez, foram coletadas através de entrevistas com ex-alunos da instituição. Esse material foi gravado, digitalizado e posteriormente armazenado em um arquivo pessoal.

Para a análise desses documentos, o presente trabalho estará fundamentado nos

seguintes autores: da Nova História Cultural, Peter Burke (1992), Roger Chartier (1990); sobre o estudo das Instituições Escolares, Magalhães (2004), Nosella e Buffa (2013), Werle (2004); sobre Memória, Maurice Halbwachs (1990), Pierre Nora (1993); para as percepções sobre os Grupos Escolares, Diana Vidal (2006), Faria Filho, (1998, 2006), Fátima Souza (1998, 2019, 2006); sobre a Cultura Escolar, Dominique Julia (2001), Marcus Bencostta (2007); da História Oral, Paul Thompson (1992), Bom Meihy (1998), Verena Alberti (2008); referente ao uso das Fotografias, Borris Kossoy (2012), Peter Burke (2004), e como produções de pesquisadores locais, Amparo Ferro (1996), Itamar Brito (1996), Lopes (2001-2006), Salânia Melo (2010) e Jane Sousa (2005).

Todavia, no processo de exploração documental tivemos em mente que:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado ainda que pelo silêncio[...] o documento é monumento. Resulta de esforços das sociedades históricas para impor ao futuro-voluntária ou involuntariamente-determinada imagem de si própria. No limite, não existe um documento - verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo. (Le Goff, 2003, p. 104-105).

Tendo em vista que o documento é produto de uma determinada sociedade, a abordagem historiográfica da pesquisa em questão foi vinculada aos princípios metodológicos da Nova História Cultural, enfatizando as ideias de Burke (1992) e Chartier (1990). Essa abordagem teórica, decorrente dos historiadores da Escola dos Annales, possibilitou transformações nos objetos de estudos e na maneira de trabalhar do próprio historiador. Segundo Funari e Silva (2008), a História Cultural pode ser definida pela ampliação de temas de pesquisa e pela interdisciplinaridade entre os campos.

Temas como morte, doença, alimentação, sexualidade, família, loucura, bruxaria, mulher, clima, etc., são estudados à luz das diferentes áreas do conhecimento, levando ao limite a abertura da disciplina propugnada por Febvre e marcando a passagem quase exclusiva de preocupações socioeconômicas e demográficas em declínio para uma história mais antropológica. (Funari; Silva, 2008, p. 71).

Além disso, de acordo com Chartier (1990, p. 16), “a história cultural tal como entendemos tem por objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. Trata-se, assim, de descrever

a sociedade a partir de suas representações, de como a imaginam ou de como gostariam que ela fosse.

Essas novas abordagens atraíram também os historiadores da educação, que já consideravam insuficientes as tradicionais fontes de pesquisa.

No que concerne à história da educação, as memórias, histórias de vida (escritas ou orais), livros, cadernos de alunos, discursos de solenidades, atas, jornais de época, almanaques, livros de ouro, correspondência epistolar, relatórios, fotografias, plantas baixa dos prédios e muitas outras fontes encontráveis em arquivos públicos e particulares são importantíssimas. (Nosella; Buffa, 2013, p. 63).

Os estudos de instituições escolares passaram a representar um tema significativo entre os historiadores da educação. Tratando-se de uma linha de pesquisa em constante ascensão, se busca privilegiar a instituição escolar considerada em sua materialidade e em suas variadas categorias de análise. Segundo Werle (2004), a história das instituições escolares refere-se a uma narrativa que procura interpretar a dimensão institucional em seus diferentes momentos. Ou seja,

[...] é uma tentativa de formular uma representação da instituição no que se refere a atitudes e condutas que foram sendo constantemente elaboradas e rearticuladas por meio de seus membros- indivíduos e grupos- diante de estímulos e pressões externas, e quanto ao seu grau de integração e formas de funcionamento. (Werle, 2004, p. 15).

Justino Magalhães (2004), reforça que a instituição escolar não se designa apenas como espaço físico, caracterizado por um determinado modelo arquitetônico, mas estende-se aos grupos intervenientes na própria ação educativa. Desse modo, as memórias e as representações da instituição se fecundam mutuamente enquanto construção histórica.

Na sua ação concreta e do cotidiano, como na dimensão temporal, as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem em fatores de diferenciação e de identidade. (Magalhães, 2004, p. 69).

Nesse ínterim, para a reconstrução histórica das instituições escolares, o autor propõe a análise de três categorias: materialidade, representação e apropriação.

A materialidade inclui condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e

pedagógicos, programas, estruturas (organizacional, de poder, e de comunicação) - instâncias basicamente objetivas e de funcionamento. A representação engloba os aspectos relativos às memórias, à bibliografia, aos arquivo(s), e à modelização orgânica e projetual da ação, ao grau de mobilização e de aplicação-pedagogias, currículo, estatutos, agentes. A apropriação refere-se às aprendizagens, ao modelo pedagógico, ao ideário, à identidade dos sujeitos e da instituição, aos destinos de vida (Magalhães, 2004, p. 139). A história de uma escola deve se desenvolver, portanto, desde os aspectos estruturais, funcionais e organizacionais, até os seus aspectos curriculares e pedagógicos, que se interligam em uma rede de relações sociais, envolvendo alunos, professores e funcionários. Assim, na tentativa de compreender a instituição educativa em sua totalidade, Nosella e Buffa (2013), utilizam como meio os seguintes pontos: criação, evolução, vida escolar e trajetória. A criação, focaliza na origem e na instalação da instituição, entende o seu contexto de implantação, os discursos políticos e as justificativas. Já a evolução, atenta-se às continuidades e às mudanças da escola, dentro do recorte estabelecido pelo pesquisador. A vida escolar, objetiva enfocar o interior da instituição, considerando “o prédio e instalações, alunos, professores, administradores, saberes escolares, currículos, disciplinas, livros didáticos, métodos de ensino, normas disciplinares[...]” (Nosella; Buffa, 2013, p. 68-69). Por fim, a trajetória refere-se aos percursos de ex-alunos, que são importantes para revelar a natureza de uma escola e da sociedade.

Nesse contexto, as instituições educativas, assim como as pessoas, também são portadoras de memória. “A influência da instituição educativa vai para além dos seus muros e defere-se no tempo, seja pelas transformações de caráter material, seja especificamente como representação, referência e memória dos indivíduos e dos grupos” (Magalhães, 2004, p. 116).

Ao analisarmos a memória, portanto, buscamos enfatizar os estudos de Maurice Halbwachs (1990) e Pierre Nora (1993). A memória, segundo Pierre Nora (1993), é um fenômeno vivo, capaz de se enraizar no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. A escola pode ser vista como um lugar onde a memória se cristaliza. Ela é capaz de armazenar uma parte considerável da memória social em decorrência do seu cotidiano e temporalidade.

Desse modo, os lugares de memória,

São lugares com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diferentes. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivo, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio que parece um exemplo extremo de uma

significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre. (Nora, 1993, p. 21-22).

A escola enquanto lugar de memória, representa o momento de toda aprendizagem do indivíduo, seja através da sala de aula, das normas, uniformes, material didático ou o próprio caminho percorrido até a instituição.

Para Halbwachs (1990),

No ato de lembrar, nos servimos de “campos de significados” -os quadros sociais- que servem de pontos de referência. As noções de tempo e de espaço, estruturantes dos quadros sociais da memória, são fundamentais para a rememoração do passado na medida em que as localizações espaciais e temporal das lembranças são a essência da memória. (Halbwachs, 1990, p. 30).

Nesse caso, para adentrar o interior das intuições e entender suas múltiplas facetas, a cultura escolar tem sido utilizada como uma categoria abrangente nesses estudos. Dominique Julia (2001), a especifica 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” (p. 10). Variando no espaço e no tempo, refletir sobre a cultura escolar é pensar as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições e das culturas no qual estavam inseridos. Permite-se metodologicamente operacionalizar, organizar e compreender as variações da experiência escolar (Bencosta, 2007).

Assim, as instituições escolares surgiram para atender as necessidades humanas, pois não é toda e qualquer demanda que requer uma instituição. Para Escolano e Frago (2001), além de construção, a instituição escolar serviu de estrutura para colocar em evidência a instrumentalização da escola a serviço dos ideais nacionais e moralistas.

A arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, [...], mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social. [...] A escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, com um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia. (Escolano; Frago, 2001, p. 33).

Nesse sentido, referindo-se a um programa arquitetônico mais complexo e funcional, foi o modelo grupo escolar que se configurou como elemento modernizador, “era uma

verdadeira repartição pública, com horários de funcionamento, postos, hierarquias funcionais, divisões dos alunos por classes, concentração de crianças e docentes, aparelhamento, higiene, pedagogicamente bem instalado e bem localizado” (Lopes, 2006, p. 84-85).

A sistematização do modelo, uniu a retórica arquitetônica à racionalidade pedagógica da escola. Vários edifícios foram construídos especialmente para esse tipo de instituição, seguindo diferentes estilos arquitetônicos.

Muitos deles se notabilizaram pela monumentalidade, beleza e comodidade de suas instalações, revelando além do prestígio e da importância da escola primária para os republicanos, a visibilidade da atuação do poder público no campo da educação popular. O uso de termos como templos e palácios para referir-se a esses locais de ensino é denotativo das representações que se cristalizaram no imaginário social sobre a escola pública no final do século XIX e início do século XX. (Elias, 2006, p. 39).

Esse “modelo de escola exigia altos investimentos, pois pressupunha a edificação de espaços próprios e adequados para o funcionamento das escolas, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático”. (Souza, Faria Filho, 2006, p. 28). Em vista disso, muitas construções foram idealizadas em espaços inadequados, alguns grupos escolares acabaram sendo adaptados em prédios particulares, o que não satisfazia a moderna pedagogia.

Contudo, Faria Filho (1998) reforça que:

De todas as reformas que a educação primária, destinada as camadas mais pobres da população sofrerá até então, esta talvez tenha sido a mais importante. Será esta mudança de lugar físico e simbólico, que permitirá a construção de uma primeira cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado. (Filho, 1998, p. 144).

Nesse sentido, os grupos escolares serviram de base para fundar uma representação do ensino primário, ou seja, além de transmitirem técnicas de leitura e escrita, foram capazes de regular comportamentos no cotidiano escolar, assim como propagar valores e normas sociais. (Vidal, 2006). Sendo um produto de seu tempo, a escola se torna espaço privilegiado para a produção de saberes e de subjetividades, suas formas construtivas se tornam suportes de uma memória individual e coletiva, sendo expressão e instrumento de valores dominantes. Para Saviani (2013), propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica a sua existência, que pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos, mas também precisamos conhecer.

Os estudos referentes aos grupos escolares permitiram adentrar as variadas dimensões

internas à escola, segundo Souza (2019, p. 15), isso reflete em “novas interpretações sobre a história da escola e do ensino primário ancoradas em noções analíticas mobilizadoras como cultura escolar, representações e práticas, colocando o grupo escolar como referência incontornável na história da educação pública no país.” O que tem contribuído para a renovação da escrita da história da educação também no Piauí.

Em meio a ampliação do próprio conceito de fonte, a História Oral, tendo como ênfase Thompson (1992) e Meihy (1998), passou a ocupar um lugar bastante importante na atual historiografia, principalmente quando o historiador, em consequência do descuido institucional para com os documentos do passado, dispõe de poucos testemunhos escritos.

Desse modo,

a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existiam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e na produção da história[...] pode devolver as pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (Thompson, 1992, p. 22).

O poder da história oral está em abrir espaços e dar a voz àqueles que por vezes tiveram suas histórias esquecidas e não documentadas. Portanto, com o propósito de investigar a dinâmica do Grupo Escolar Mathias Olympio e realizar o que afirma Burke (1992, p. 22): “Uma história da educação vista de baixo deveria deslocar-se dos ministros e teóricos da educação para os professores comuns, [...] ou deveria apresentar as escolas do ponto de vista dos alunos”. Nesse sentido, a pesquisa em questão teve o interesse em entrevistar pessoas que fizeram parte da história da instituição e que vivenciaram sua fase enquanto grupo escolar. Sendo assim, a ideia inicial foi organizar os possíveis participantes em 4 grupos. No primeiro grupo, “4 ex-alunos”, no segundo “2 ex-professores”, no terceiro “2 ex-diretores”, e no quarto “2 ex-membros da comunidade” do qual a escola estava inserida. Contudo, devido à dificuldade de localização desses membros e aos critérios de recrutamento, foi possível estabelecer ligação apenas com o grupo de ex-alunos, totalizando 4 participantes.

Segundo Meihy (1998, p. 24), trabalhar com a História Oral envolve também um conjunto de procedimentos.

[...] Como a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações; com a transcrição, com a conferência do

depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados, que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (Meihy, 1998, p. 24).

Portanto, é válido destacar os critérios de inclusão e recrutamento dos 4 grupos mencionados, como: ter estudado no Grupo Escolar Mathias Olympio no período entre 1928 e 1971; ter possuído experiência docente no Grupo Escolar Mathias Olympio no período entre 1928 e 1971; ter ocupado o cargo de gestor(a) do Grupo Escolar Mathias Olympio no período entre 1928 e 1971, ter participado da comunidade do Grupo Escolar Mathias Olympio no período entre 1928 e 1971.

Por outro lado, os critérios de exclusão do recrutamento para esta pesquisa foram os seguintes: ex-alunos que estudaram no Grupo Escolar Mathias Olympio a partir do ano de 1972, ex-professores que trabalharam no Grupo Escolar Mathias Olympio a partir do ano de 1972; ex-diretores que atuaram no Grupo Escolar Mathias Olympio a partir do ano de 1972; ex-membros da comunidade escolar do Grupo Escolar Mathias Olympio a partir de 1972.

É válido ressaltar como ocorreu o processo de busca dos possíveis entrevistados. Primeiro, realizamos um mapeamento no bairro da escola, procurando participantes que se enquadravam nos critérios estabelecidos, contudo, não tivemos êxito por variados fatores, como a alteração de endereço, alguns moradores se encontravam com a saúde fragilizada, e outros haviam chegado a falecer. Por conta disso, surgiu a possibilidade de encontrar participantes através das redes sociais, como o Facebook. Foi por meio dessa plataforma, especificamente em uma página intitulada “Teresina do Passado”, que encontramos ex-alunos do Grupo Escolar Mathias Olympio de Melo, o que tornou viável a aplicação da História Oral. Dessa maneira, entramos em contato com o grupo de ex-alunos, e seguimos todos os protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética- CEP³.

No quadro abaixo, é apresentado as características dos participantes que aceitaram contribuir na pesquisa.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Nome	Profissão atual	Categoria	Período
Maria do Amparo Santana Menezes Ramalho	Auxiliar administrativa	Ex-aluna	1967-1970
Maria Luiza dos Santos	Aposentada	Ex-aluna	1968-1971

³ Protocolo CAEE: 85061024.0.0000.5214.

Francisco Gilásio da Silva Sousa	Fotógrafo	Ex-aluno	1968-1971
Eugênia Conceição da Silva	Aposentada	Ex-aluna	1967-1970

Fonte: Elaboração dos autores.

Ademais, o uso de fotografias configurou grande relevância neste trabalho, seja para representar o prédio escolar, seja os espaços e as transformações sociais que marcaram o período. Segundo Kossoy (2012), a fotografia é um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções.

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem- escolhida e refletida- de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é, pois, um documento que retoma imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente. (Kossoy, 2012, p. 168).

Assim, “as imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras” (Burke, 2004, p. 38), enquanto uma linguagem não verbal, pode conter tanto figuras que se associam ao real, como também símbolos que transmitem o mundo das representações e ideologias. Desse modo, engana-se quem ver as fotografias como meras ilustrações ao texto, elas foram e são produzidas com uma certa finalidade, tornando-se um meio pelo qual visualizamos microcenários do passado, e percebemos o ontem e o outro em seus contornos de verdade. Contudo, ao utilizar a fotografia como fonte, deve-se perceber também as suas ausências, aquilo que muitas vezes é escondido e que não vem a luz. Na perspectiva de Ginzburg (1989, p. 150), os pormenores considerados sem importância, muitas vezes tidos como triviais e que passam despercebidos ao olhar humano, são capazes de fornecer “a chave para aceder os produtos mais elevados do espírito humano”.

Diante disso, na seção de número 2, destacamos o processo de implantação do Grupo Escolar Mathias Olympio, evidenciando o contexto histórico, político e social da cidade de Teresina, abordando a expansão do modelo grupo escolar no Estado e na capital, historicizando o bairro de localização do grupo, e debatendo sobre a arquitetura do prédio escolar. Na seção 3, discutimos sobre a organização do Grupo Escolar Mathias Olympio, a partir da legislação

referente ao ensino primário. Nesse ínterim, foi evidenciado a sua organização através do currículo escolar, o papel das professoras, inspetores, e diretoras que passaram pela instituição. Na seção 4, aprofundamos sobre a cultura escolar envolta do Grupo Escolar Mathias Olympio, enfatizando os materiais escolares que eram solicitados para a instituição, a inauguração da merenda escolar e as festividades cívicas.

Nesse contexto, mesmo preste a se torna uma escola centenária, o valor histórico e cultural do Grupo Escolar Mathias Olympio vem se perdendo ao longo do tempo, devido ao descaso com os seus arquivos escolares e as inúmeras reformas que cada vez mais depreciam sua estrutura original. Portanto, conhecer a história dessa instituição, possibilita resgatar e preservar a sua memória, além de evidenciar a sua importância no processo de democratização do ensino, já que foi construída longe do centro urbano da capital e atendia uma população mais carente. Ademais, esse estudo permite a elaboração de uma fonte bibliográfica de grande significado para a História da Educação do Piauí, que carece de trabalhos acadêmicos que abordem sobre a história de suas instituições e preservem a memória dos espaços de ensino, incentivando desse modo a produção de novas pesquisas no campo educacional.

2 A IMPLANTAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR MATHIAS OLYMPIO

Nesta seção, ao historizar a cidade de Teresina, buscamos retratar o seu processo de consolidação como capital do Estado, além de destacar a chegada dos primeiros elementos de modernização e a situação educacional na década de 20. Nessa conjuntura, é abordado a expansão do modelo grupo escolar em uma perspectiva nacional e local, assim, a partir da implantação do Grupo Escolar Mathias Olympio, enfatizamos a sua localização, a arquitetura e materialidade do seu prédio escolar.

2.1 Teresina: do sonho à realidade

Nos primeiros anos de 1850, nascia entre as margens do rio Parnaíba e Poty, a cidade de Teresina, destinada a se tornar sede do poder político e administrativo do Piauí, em substituição à cidade de Oeiras, que até então exercia esse papel. No Piauí, havia uma grande insatisfação em relação à localização da capital, que por ser centralizada no sertão, dificultava as relações de comércio com outras províncias brasileiras. Tais convicções alicerçaram as

discussões sobre a transferência da capital, assim, o governo se valeu de estratégias políticas e representativas para a concretização desse ideal.

Em mensagem à Assembleia Provincial, o então presidente José Antônio Saraiva, aponta as razões em preferir a “Vila do Poti”, como sede do governo.

1º porque é ela bem situada e a mais salubre que é possível;

2º porque fica na posição de tirar a Caxias todo o seu comercio com o Piauí, conseguindo-se assim a maior vantagem da mudança;

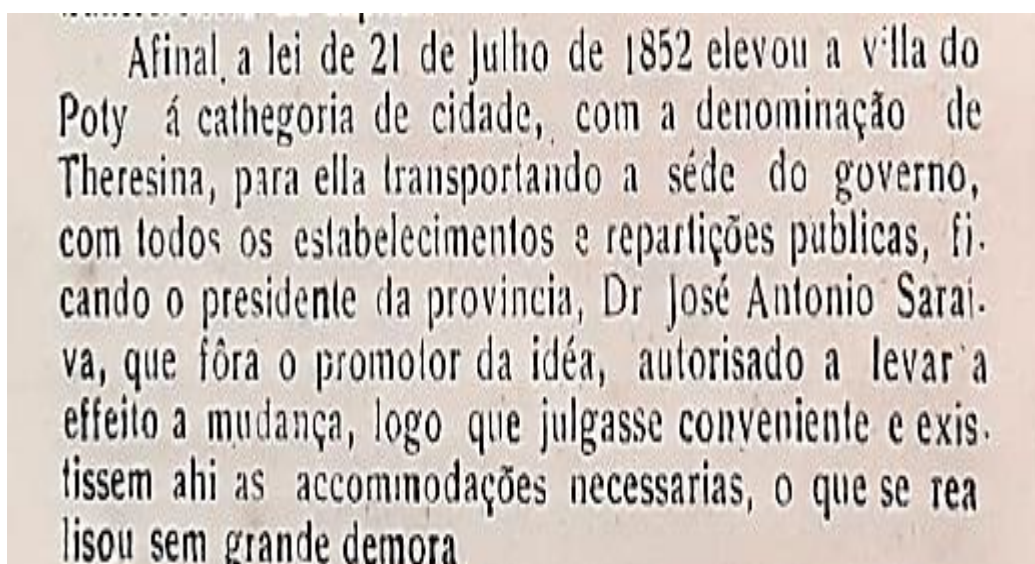
3º porque, mais próxima da cidade de Parnaíba, pode servir melhor ao desenvolvimento da navegação e gozar a Capital do grande benefício da facilidade de suas relações políticas e comerciais com a Corte, e de todos os grandes centros de civilização do Império;

4º porque fica no município mais agrícola da Província e é preciso que o governo cuide seriamente de promover o aumento de sua agricultura, o melhoramento dos processos de que ela usa e dar a conveniente direção a seus produtos;

5º porque é aquela localidade a única que promete florescer a margem do Parnaíba e habilitar-se em menos tempo para possuir a Capital da Província. São estas as razões que tenho para recomendar-vos a nova Vila do Poti as honras de sede do Governo da Província. (Revista IHGP, 1922, p. 53).

Além de possibilitar a expansão dos meios de transporte, do comércio, e das relações de comunicação, a nova capital haveria de consolidar-se sob o signo da modernidade e do progresso, de romper com o velho, com aquilo que era visto como atraso.

Figura 1 – Elevação da "Villa do Poty" à cidade



Afinal, a lei de 21 de Julho de 1852 elevou a villa do Poty á cathegoria de cidade, com a denominação de Theresina, para ella transportando a séde do governo, com todos os estabelecimentos e repartições publicas, ficando o presidente da provincia, Dr José Antonio Sarai-va, que fôra o promotor da idéa, autorizado a levar a effeito a mudança, logo que julgasse conveniente e existissem ahi as accomodações necessarias, o que se realisou sem grande demora.

Fonte: Revista IHGP, 1922, p. 56. Hemeroteca digital.

Teresina, por ser capital e pela localização se beneficia das transformações conjunturais

do Estado, além de tornar-se palco para as mudanças e exhibições sociais. Nesse sentido, as décadas de 1880 se tornam significativas para o Piauí, surge na província os primeiros elementos de modernização, representados pela navegação a vapor e pelo telégrafo.

A mudança da capital de Oeiras para Teresina e o incremento da navegação a vapor eram condições tidas como fundamentais pelos homens públicos para o desenvolvimento da Província e para a independência do seu comércio em relação ao do maranhão. Essas medidas deveriam ser complementadas com a abertura de estradas de rodagem ligando as regiões produtoras aos portos fluviais. Esse projeto, lentamente elaborado ao longo de várias décadas, só veio a afirmar-se no início do século XX. (Queiroz, 1994, p. 18).

As tentativas públicas foram de romper o isolamento da Província, integrando-a ao espaço regional. Em 1908, a cidade estava ligada aos distritos do Maranhão e Ceará, posteriormente se estenderam para o sul do Estado. Em 1913, a navegação fluvial abarcava os rios Parnaíba, Canindé, Gurguéia, Piauí e Uruçuí, desenvolvimento esse que foi impulsionado pela necessidade do comércio de exportação. No mesmo período, foi acentuado o crescimento demográfico da cidade, “Teresina [...] era descrita como tendo mais ou menos 500 casas de alvenaria e todas as demais de pau a pique. Havia ruas inteiras de casas de palhas, a iluminação era a lampião de querosene, inexistia qualquer sistema de esgoto”. (Queiroz, 1994, p. 20).

Teresina, no despontar do século XX, ainda transparecia uma imagem rural, apesar da forte campanha feita por intelectuais políticos que ansiavam por mudanças e por traços de modernidade na capital. Segundo Francisco Alcides do Nascimento (2011), “a cidade ainda era pequena e sem nenhuma infraestrutura básica. Animais circulavam pelas ruas, com desenvoltura, sem que o poder público tomasse providências para cessar o sinal de atraso percebido pelos cronistas. (p. 2). Vejamos a imagem abaixo, que representa a Praça Marechal Deodoro da Fonseca (conhecida popularmente como Praça da Bandeira), no ano de 1910.

Figura 2 – Praça Marechal Deodoro da Fonseca em 1910.



Fonte: Gandara, 2011, p. 108.

Podemos observar no entorno da praça, os primeiros edifícios da cidade. Da esquerda para direita, o mercado central, casas comerciais, um sobrado residencial cedido para o Palácio do Governo, hoje funciona como o Museu do Piauí. Na parte central da praça, o Fórum e a matriz de Nossa Senhora do Amparo, ainda sem as torres, que foram construídas na década de 1950.

Teresina estava longe de ser uma cidade urbana. O modelo de vida adotado pelo Rio de Janeiro era tido como exemplo, todavia, a maior inspiradora de transformação era Paris, a cidade francesa era espelho de tudo que uma cidade moderna e urbana precisava ter, e tudo ligado à cultura e ao gosto francês era extremamente desejado para uso da elite teresinense, que via do consumo de produtos parisienses, uma demonstração de classe e modernidade.

Paris se configura como grande centro civilizatório do século XIX e parte do século XX, fornecendo o modelo de viver urbano, da civilidade, refinamento e sensibilidade artística. A influência na moda e no consumo foi vivenciada no mundo todo, e, em Teresina, não foi diferente. (Barros; Castelo Branco, 2014. p. 122).

O século XX, caracteriza-se pela busca contínua da modernidade, sendo “vista ou

desejada como redentora, capaz de redimir o Estado de todas as suas omissões”. (Melo, 2010, p. 55). Assim, a modernização foi idealizada como o marco divisório entre um passado signo de atraso, e um futuro engrandecido como símbolo de promissoras potencialidades. Segundo Juliana Nery (2013), a concepção de modernização parte da premissa de estabelecer novos padrões para a estrutura social, padrões esses entendidos em determinada circunstância como modernos ou mais atuais.

A cidade como “lócus” da vida moderna é, portanto, cenário privilegiado das inúmeras modificações impostas pelos novos tempos. Ela passa a ser um dos principais alvos dos diversos processos de modernização. Modernizações, essas, que desde o século XIX veem, constituindo realidades ou imagens de modernidade através de símbolos que explicitam ou simulam o avanço e o desenvolvimento de cada período, representações do progresso e dos tempos modernos, com destaque para as remodelações arquitetônicas. (Nery, 2013, p. 58).

No ano de 1920, segundo censo do IBGE de 2010⁴, Teresina contava com 57.500 habitantes. No âmbito da instrução pública, havia 40 mil crianças piauienses em idade escolar (dos sete aos dozes anos), em contraposição, o número da matrícula geral foi de 3.068 alunos, sendo computadas a partir das escolas municipais, estaduais e particulares. Fica nítido, portanto, a situação de atraso educacional que se encontrava o Estado do Piauí, em mensagem à Assembleia Legislativa, o então, governador Eurípides de Aguiar, afirmava as razões desses dados.

⁴ Ver mais em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6>.

Figura 3 – Mensagem do governador Eurípides de Aguiar

Ao lado da deficiência de recursos, que tem como consequências inevitáveis o número reduzido de escolas que o Estado mantém, a parca remuneração do professorado e a pobreza do mobiliário e edifícios escolares, temos a considerar os embaraços resultantes da disseminação da população pelo vasto território piauiense, sem meios de transporte regulares e outras muitas circunstâncias desfavoráveis.

Fonte: Mensagem de Governo, 1920, p. 37.

Arquivo Público do Estado do Piauí.

O Estado contava com “minguadas rendas de dois mil contos” (Mensagem de Governo, 1920, p. 37), o que era insuficiente para a regulamentação e manutenção de todo o ensino. Contudo, segundo Eurípides de Aguiar, foi possível criar um corpo docente habilitado para a Escola Normal, aumentar os vencimentos do professorado que integrava vilas e povoados, construir edifícios para escolas, realizar o concerto de mobiliário escolar, e restabelecer os cargos de inspetores que haviam sido extintos em 1914 pela lei nº 795.⁵

No que se refere aos prédios escolares, ele afirma que:

⁵ Mensagem de Governo, 1920, p. 38.

Figura 4 – Mensagem do governador Eurípedes Aguiar

As escolas desta capital funcionam, umas em predios do Estado, outras em casas alugadas. Esses edificios, construidos para habitação particular, não offerecem os requisitos que devem ter as casas escolares. Ao assumir o governo do Estado, quasi todos esses predios estavam em máo estado, sendo que alguns ameaçavam ruina. Mandei submettel-os a concerto, de sorte que, embora não adaptados ás necessidades do ensino, se acham, presentemente, em regular estado de conservação e em boas condições de hygiene.

Fonte: Mensagem de Governo, 1920, p. 39.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

Observamos que a escola enquanto instituição própria, estava em processo de materialização. Ou seja, era comum o seu funcionamento em espaços inadequados, alugados, muitas vezes como uma dimensão da casa do professor.

Figura 5 – Mensagem do governador João de Deus Pires Leal

A instrucção publica até 1926 era, como sabeis, ministrada quasi que sómente na capital. Em 1927, porém, o governo municipal de Parnahyba deu-lhe um grande impulso alli.

Nos demais municipios do interior ella não dava os resultados que eram de esperar dos dispendios que o Estado fazia. As escolas, com poucas excepções, não funcionavam regularmente nem tinham installações condignas. Poucas eram regidas por professoras normalistas, não obstante o crescido numero de diplomadas pela Escola Normal.

Fonte: Mensagem de Governo, 1929, p. 61.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

A partir das mensagens é notório um processo de expansão na instrução pública, outras regiões passaram a usufruir dessas transformações, retirando da capital o único lócus dos avanços educacionais. O ponto de impulso foi a construção do Grupo Escolar Miranda Osório, em Parnaíba, no ano de 1922, além da inserção de professoras diplomadas pela Escola Normal, em outras regiões do Estado. Como afirma Melo (1929), “pude apparellar devidamente e inaugurar os grupos escolares de Floriano, Picos, Campo Maior e Oeiras e nomear várias professoras para diversas escolas já existentes.” (p. 62). Nesse sentido, se inicia um tempo de expansão dos prédios escolares pelo território piauiense, um tempo marcado de sobremaneira pelos grupos escolares.

2.2 A expansão do modelo grupo escolar

A República foi idealizada como o lugar do homem novo, tornando-se necessário repensar esse ambiente. Mas além de organizar o espaço da cidade, foi crucial ordenar também o espaço físico da escola. Constituí-la em um local próprio, fechada sobre si mesma, com normas e políticas de funcionamento. A instituição escolar, portanto, se torna um meio de propaganda dos governos, suas bases estruturais, sua arquitetura, a organização dos seus espaços refletem um conjunto de discursos e interesses.

De acordo com Oliveira (2015), “a escola pública foi, na maioria das vezes a casa do professor ou espaços cedidos por Igrejas, prédios comerciais ou particulares. Tanto as condições das instalações físicas das salas quanto recursos como mobiliário e material didático eram, em grande parte, precários.” (Oliveira, 2015, p. 26). Nesse sentido, foi o modelo grupo escolar que configurou uma nova dimensão do ser escola.

Os grupos escolares foram implantados no Brasil no início do período republicano, através da reforma da instrução de 1893. O estado de São Paulo, que saiu à frente na organização educativa, acabou por instituir o modelo como símbolo do regime e dos ideais de progresso e civilização.

Desse modo,

a expansão dos grupos escolares ocorre progressivamente no estado de São Paulo, acompanhando o desenvolvimento urbano e atingindo crianças provenientes de vários setores sociais, especialmente das camadas populares. Em pouco tempo elas se tornam o tipo predominante de escola primária[...] (Souza; Faria Filho, 2006, p. 27).

Os primeiros grupos escolares de São Paulo, passaram a ter características próprias, diferenciando-se de outros edifícios públicos e particulares, representando, assim, um espaço próprio e voltado para a prática pedagógica. Além disso, a implantação dessa nova modalidade de ensino gerou implicações profundas para a história da educação no país. As modificações no ensino primário “produziu uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, entre eles, a consolidação da República.” (Souza, 1998, p. 30).

Portanto, conforme Sousa (2005):

A década de 1920 foi um período de modernização das cidades brasileiras. Um dos modelos apropriados pelas classes tradicionais foi a disseminação dos grupos escolares por todo o Brasil, os quais são, de certa forma, um símbolo de modernização e de demonstração de prestígio e poder, ao lado da luz elétrica, da água encanada, das praças, das ruas alargadas para automóveis, da força policial. (Sousa, 2005, p. 27).

A implantação do gênero grupo escolar assumiu particularidades em cada região do país. No Piauí, o novo modelo foi proposto ainda em 1905, mas sua efetivação legal ocorreu em 1910. “No discurso reformista que então era gestado, eles aparecem como elemento modernizador do sistema escolar piauiense, superando o modelo considerado antiquado da casa- escola, buscando tornar a escola uma repartição pública de verdade.” (Lopes, 2001, p. 100).

Seguindo um processo gradativo, o marco divisório foi a criação do prédio Miranda Osório, em Parnaíba, em 1922, que se consagrou como o primeiro implantado no Estado referente ao gênero, tornando-se referência para as demais cidades piauienses.

Assim, embora sendo em Parnaíba, cidade diferenciada das restantes do Estado por sua importância comercial e pela ação de sua elite político-econômica na consolidação de serviços urbanos que promovessem o desenvolvimento da região, o grupo escolar surgiu interiorizado como resultado da ação do poder municipal[...]” (Lopes, 2001, p. 149).

Figura 6 – Grupo Escolar Miranda Osório



Fonte: Almanaque de Parnaíba, 1928, p. 24.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

Os grupos escolares deveriam representar o melhor de uma região, impor-se sob a paisagem circundante. O Grupo Escolar Miranda Osório foi construído com a capacidade de 400 alunos e um corpo docente de 10 professoras, assim, os discursos da época o evidenciavam como “padrão de glória”, aquele de “prédio magnífico, majestoso”, ou até mesmo como o “grupo modelo do Nordeste”, isso revela o quanto foi significativa sua implantação no município, principalmente para uma elite político-comercial que via na instrução uma chave de modernização.

Na capital Teresina, o processo de implantação ocorreu quatro anos depois, com a construção do Grupo Escolar Demóstenes Avelino, em 1926. A postergação deve-se ao fato do custo oneroso de suas construções, o então governador da época, Mathias Olympio de Melo (1926), afirmava que o tipo de escola que melhor convinha ao Estado, eram as escolas reunidas, pois exigia-se menos despesas nas suas instalações⁶. Nesse sentido, as escolas reunidas, que a princípio seriam uma etapa de construção dos grupos escolares, acabaram tornando-se um tipo de instituição primária.

Todavia, no ano de 1928 ocorre um processo de expansão dos grupos escolares na

⁶ Melo, 1926, p. 28.

capital com a construção dos grupos escolares Antonino Freire, José Lopes, Teodoro Pacheco e Mathias Olympio.⁷ Segundo Lopes (2006), até o ano de 1930, foram criados 17 grupos escolares no Estado do Piauí, interiorizando-se também pelas cidades de União, Livramento, Barras, Campo Maior, Picos, Floriano, Pedro II e Piripiri.

Nesse contexto, duas vias vão consolidar o progresso do Estado: as estradas e os grupos escolares.

Estradas e grupos escolares em prédios apropriados eram as soluções apontadas para o advento do progresso no estado; comunicação e instrução para vencer o desafio do isolamento do sertanejo, presa do banditismo por falta desses elementos que o integrariam à nacionalidade. Progresso marcado, acima de tudo, pela construção de novas referências arquitetônicas para a cidade, dando visibilidade e tornando vistosos os novos prédios escolares, agora, finalmente, tornados palácios e repartições públicas de verdade-separados das casas dos docentes e das casas precariamente transformadas em escolas. (Lopes, 2006. p. 99).

Desse modo, é válido entendermos que a educação para além de uma necessidade de alfabetização, de técnicas de leitura, escrita ou cálculo, configurou-se também como um meio civilizador. Segundo Cynthia Veiga (2002), a escolarização como dispositivo é fundamental para aprofundar a teoria da civilização, ou seja, “a monopolização do saber pelo Estado e a universalização da instrução ampliou para toda a população os modelos de autocoerção, o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade”. (p. 97-98).

Assim, as elites políticas viram no termo civilização a chance de produzirem sua autoimagem e estabelecerem um padrão de moral e costumes, então, a escolarização como produtora e reprodutora de formas sociais, teve a missão de estender a todos as técnicas de civilidade e legitimar uma nova configuração de poder.

Portanto, “toda a aura de confiança no Grupo Escolar se refletia pelo fato de a escola ser organizada, aos olhos da sociedade, com programas modernos, um prédio de boa localização, diretor, salas, professores qualificados, sendo o ensino dividido em séries, com matérias e um currículo organizado.” (Sousa, 2005, p. 36). Essa sistemática fortaleceu no imaginário político e social a percepção de uma escola moderna, urbana e de melhor qualidade.

⁷ Melo, 1928, p. 41.

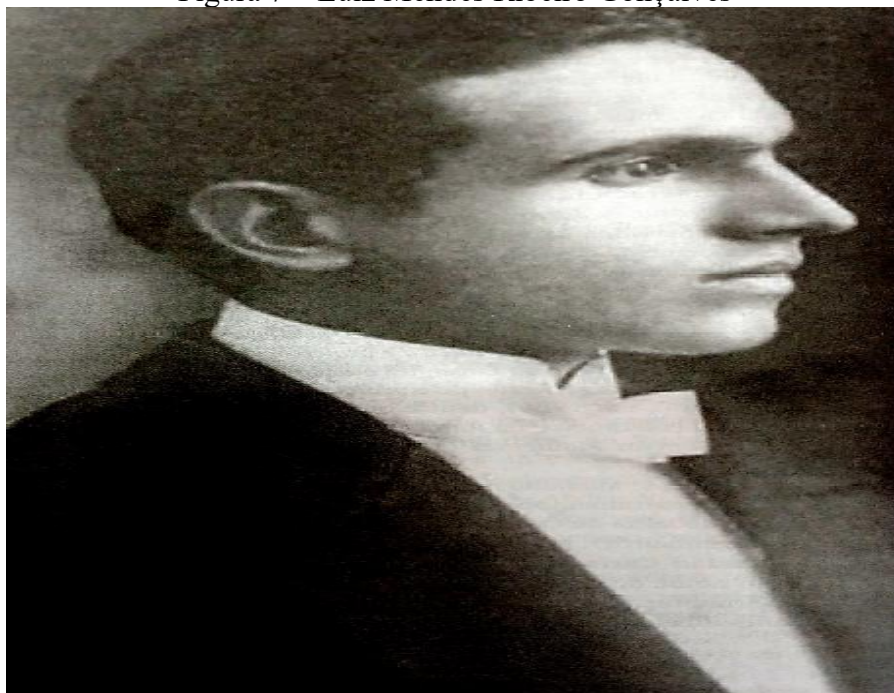
2.3 Grupo Escolar Mathias Olympio: o bairro e seus entornos

“Projetados pela Directoria de Obras Públicas, foram edificados nos bairros Por-Enquanto e Vermelha, os grupos escolares Mathias Olympio e João Luiz Ferreira”. (Mensagem de Governo, 1928, p. 73). Nessa época, o engenheiro Luiz Mendes Ribeiro Gonçalves, atuava como Diretor de Obras Públicas do Estado, sendo responsável, portanto, por projetar o Grupo Escolar Mathias Olympio.

Além de engenheiro, também foi professor, geógrafo, político, poeta, jornalista, e crítico literário. Natural da cidade de Amarante, frequentou escolas como o colégio Diocesano, Ateu Piauiense e Liceu Piauiense. Formou-se em Geografia (1914) e posteriormente em Engenharia Civil (1916). “Terminando o curso não lhe faltaram convites para atuar na engenharia; é a Bahia, é o Maranhão, é o Rio de Janeiro. Um amor entranhado à terra natal, entretanto o levou ao Piauí.” (Gonçalves, 2010, p. 10).

Desse modo, Luiz Mendes Ribeiro Gonçalves, foi convidado a assumir a Secretária da Agricultura, Terras, Viação e Obras Públicas no governo de Eurípides de Aguiar (1916-1920), e continuou no cargo nos governos seguintes de João Luiz Ferreira, Mathias Olympio, João de Deus Pires Leal, Humberto de Arêa Leão, como também o de Landri Sales e Leônidas de Castro Melo.

Figura 7 – Luiz Mendes Ribeiro Gonçalves



Fonte: Gonçalves, 2010, p. 26.

A administração de Luís Mendes Ribeiro Gonçalves, nos governos

assinalados, foi caracterizada por seu talento polimórfico, realizando trabalhos dos mais variados e dos mais importantes, como a construção do Antigo Liceu Piauiense, do prédio da antiga Escola Normal[...], de pontes, de rodovias, de planos de abastecimento d'água, de luz elétrica, de programas de colonização, de plantas de cidades e do mapa do Piauí. (Gonçalves, 2010, p. 10).

Todavia, devemos refletir sobre a localização do Grupo Escolar Mathias Olympio. O grupo foi fundado no bairro Porenquanto, zona norte de Teresina, considerado na época um bairro pobre da capital. A origem da denominação do bairro segue duas vertentes, primeiro, “alguns moradores contam que quando os primeiros habitantes chegaram à área não havia nome oficial e diante da insistente pergunta dos visitantes: “Esse bairro já tem nome?”, respondiam sempre: Por enquanto ainda não” (Semplan, 1994, p. 132). Há, também, relatos nos quais o nome está relacionado às enchentes do Rio Poty. “Devido às grandes alagações, o rio só dava passagem em algumas épocas do ano, quando era comum dizer-se: “Por enquanto ainda dá para passar.” (Semplan, 1994, p. 132).

Figura 8 – Vista aérea de Teresina, em destaque o bairro Porenquanto



Fonte: Semplan, 2018, p. 09.

O bairro cresceu, ganhou tratamento urbano e caracteriza-se como uma área desenvolvida. Contudo, nas décadas de 1910 e 1920, o Porenquanto se limitava a uma estrada.

A princípio existia apenas uma estrada, um estreito caminho que tinha início no Porto da Passagem- as margens do rio Poti- atravessava o bairro e ia finalizar-se nos trilhos, conhecido como a Estrada do Porenquanto. Era uma estrada muito rudimentar, cercada de vegetação característica como piquizeiro, mangueira, cajueiro, maria-mole, e outras. (Secult, 1987, p. 5).

Assim, a estrada se tornou importante porque permitia a passagem de vendedores de mercadorias, que eram produzidas nas cidades vizinhas. Portanto, “a produção das cidades de União, José de Freitas e Altos entravam pela Estrada do Porenquanto em costas de animais para serem vendidos no centro comercial de Teresina. As mercadorias eram transportadas por botes e canos até o Porto da Passagem” (Secult, 1987, p. 5). Foi por conta desse movimento comercial, que as primeiras residências começaram a surgir na região.

Nesse cenário, tanto a infra como a superestrutura eram precárias no bairro, a água, por exemplo, era consumida diretamente do Rio Poti. Foi com a instalação do Grupo Escolar, que os moradores tiveram acesso gratuitamente à água através do poço da escola. A iluminação, tanto nas ruas como nas residências era feita por candieiros de óleos e lamparinas.

Figura 9 – Vista aérea do bairro Porenquanto, 1970.



Fonte: Semplan, 2018, p. 03.

Podemos observar na imagem acima o seu processo de expansão, o que antes era delimitado por uma estrada, logo transformou-se pela chegada de casas residenciais e comerciais. Na região, novas vias de acesso foram criadas, construções passaram a se destacar neste cenário, dentre elas, é notório o edifício do antigo Sanatório Meduna, inaugurado em 1954, representando um marco da medicina psiquiátrica no Piauí.

Um fato de magna significação para a história piauiense ocorrerá a 21 do corrente com a inauguração do Sanatório Meduna- realização ciclópica que o ilustre médico piauiense Dr. Clidenor de Freitas Santos idealizou e construiu nesta cidade, para os doentes mentais do Nordeste. (Jornal O dia, 4 de abril de 1954, p. 6).

Assim, podemos refletir sobre o possível impacto da implantação do Sanatório Meduna no bairro Porenquanto, como também na vida dos estudantes que frequentavam o Grupo Escolar Mathias Olympio. Conforme, Oliveira (2015), “a localização da escola e suas relações com o entorno, as características arquitetônicas dos edifícios, seus elementos simbólicos próprios e sua duração correspondem a padrões culturais e pedagógicos que poderiam influenciar a formação do aluno” (p. 27). De acordo com Giseli Gatti (2010), o processo de urbanização vai estar intimamente ligado ao processo de escolarização.

[...]surge uma nova concepção de cidade, não mais apenas em oposição ao mundo rural, mas trazendo a ideia de um lugar limpo, higienizado e civilizado, livre do caos e construída de maneira planejada, organizada. Ao lado dessa ideia, surge também uma nova concepção de escola com intuito de construir um novo sujeito social, um sujeito civilizado, para o qual o processo de escolarização é fundamental. (Gatti, 2010, p. 142).

A localização e implantação da escola nos direciona a fatores implicados com o projeto arquitetônico, mas também a um sistema articulado de intencionalidades e poder. A escola, portanto, projetaria seu exemplo e influência na sociedade, com um edifício estrategicamente situado. Nesse contexto, é oportuno questionarmos o porquê de o Grupo Escolar Mathias Olympio ter sido fundado no bairro Porenquanto. Afinal, os grupos escolares eram construídos em áreas centrais da cidade, destacando-se na paisagem urbana, e assim, propagando a ação dos governos para com a instrução pública.

Localizados no centro da cidade ou bairro, na capital ou no interior, os grupos

escolares reafirmavam sua identidade pelo contraste com as casas populares, os casebres, os cortiços, as lojas, as fábricas, as estrebarias, as oficinas, o comércio e as indústrias. Ao passar por eles, as pessoas sabiam a que se destinavam. Revelam percepções múltiplas de conteúdo subjetivo e significações simbólicas. (Souza, 1998, p. 133).

Nesse contexto, podemos considerar duas hipóteses para essa escolha. Primeiro, refere-se ao desejo do poder estadual em expandir o ensino primário para as zonas suburbanas da cidade, e assim propagar suas ações políticas e ideais de escola. Por segundo, o próprio movimento comercial que existia na área, em decorrência da passagem de vendedores pela estrada principal do bairro Porenquanto.

2.4 O prédio escolar: para além das fachadas

Em meio às variadas reformas em sua estrutura, a fachada do prédio ainda mantém sua estética original e continua a preservar o nome do político, magistrado e escritor Mathias Olympio de Melo.

Mathias Olympio de Melo, nasceu em Barras (PI), em 15 de setembro de 1882, filho do proprietário rural José Olympio de Melo e de Inácia Olympio de Melo. Fez os primeiros estudos em sua cidade natal e cursou o secundário no Colégio São Luís e no Liceu Piauiense, em Teresina.

Figura 10 – Mathias Olympio de Melo



Fonte: Gonçalves, 2010, p. 50.

Vejamos o seu retrato a partir da chegada em Teresina para os estudos no ensino secundário.

É um rapazelho, franzino, de boas cores, com apurada educação doméstica. Quieto, um tanto arredio, ouve com atenção e fala sem grandes expansões. Estudante aplicado, dispondo de apreciável poder de assimilação, progride rapidamente, salientando-se entre os condiscípulos, sendo sempre aprovado com muito boas notas nas disciplinas a que se submetia a exame no Liceu. (Gonçalves, 2010. p. 51).

Exercendo bons resultados, iniciou o bacharelado pela Faculdade de Direito do Recife em 1900. E antes de terminar o curso, exerceu o magistério em uma instituição ginásial do Recife. Voltando ao Piauí, se tornou promotor público em Teresina de 1905 a 1907, foi secretário de Justiça de 1907 a 1914 e administrador dos Correios e Telégrafos de 1914 a 1915. Nesse último ano seguiu para o Acre, onde foi juiz municipal em Sena Madureira até 1917 e juiz de direito em Tarauacá até 1920. Ocupou o cargo de juiz federal em Teresina entre 1920 e 1924.

Paralelamente ao desempenho das funções oficiais, desenvolveu atividades no magistério, como professor de vernáculo no “Ateneu Piauiense”, de Abdias Neves. Mathias Olympio iniciou sua carreira política em 1924, quando foi eleito, na legenda do Partido Republicano (PR), governador do Piauí. Tomou posse no dia 1º de julho daquele ano, em substituição a João Luís Ferreira.

Durante o governo, surgem-lhe alguns tropeços bem sérios; as enchentes, o cerco de Teresina pela Coluna Preste, a que se opõe, vitoriosamente, com energia e firmeza, como autoridade responsável e consciente e, por fim, a cisão política partidária que o arrastou, confiante, a um acordo que o substituto não cumpriu. (Gonçalves, 2010. p. 53).

Em sua administração concluiu a montagem de unidade geradora da Usina de Eletricidade, construiu e pôs em funcionamento, as instalações para tratamento de água em Teresina; aplicou a extensão da rede de estradas carroçáveis; deu prosseguimento a edificação de estabelecimentos escolares e, em resumo, manteve o funcionalismo em dia.

Mathias Olympio deixou o governo do Piauí em 30 de julho de 1928, entregando-o a Pires Leal. Logo depois, contudo, passou para a oposição, liderada pelo desembargador Joaquim Vaz da Costa através do jornal O Piauí, do qual era o redator-chefe. Em princípios de 1930, por ocasião da campanha eleitoral para a escolha do presidente da República, Mathias Olympio e a oposição piauiense aderiram ao projeto da Aliança Liberal, apoiando as candidaturas de Getúlio Vargas à presidência e de João Pessoa à vice-presidência.

Conforme é relatado nas mensagens de governo, o Grupo Escolar Mathias Olympio foi inaugurado em 13 de fevereiro de 1928, através do decreto nº 951, no bairro Porenquanto, zona norte de Teresina. Diferente de alguns prédios que passaram pela fase de escola reunida, o prédio foi criado propriamente como grupo escolar e utiliza de uma arquitetura neocolonial, com planta baixa composta por formas retangulares.

Figura 11– Grupo Escolar Mathias Olympio



Fonte: Almanaque de Parnaíba (1935, p. 202).
Arquivo Público do Estado do Piauí.

A tipologia arquitetônica do prédio refere-se ao estilo neocolonial, que tinha por intuito refletir em suas estruturas um conteúdo nacionalista e independente. Esse movimento ganhou força na década de 20, quando diversas manifestações artísticas passaram a valorizar a produção local, assim:

Doravante o espaço físico e o espaço cultural deveriam transmitir um conteúdo nacionalista que fosse responsável pela construção de um “Brasil Brasileiro”, independente e moderno. O neocolonial, de uma modernidade contraditória de signo regressivo, apoiado numa tradição arbitrária e num método de projetar classificatório e liberal, foi, naquele momento, o estilo que correspondeu plenamente aos anseios reformistas, justamente por estas características. (Sales, 2000, p. 57).

Desse modo, buscando elementos coloniais, o estilo se inspirou em igrejas barrocas e residências jesuítas, sendo característico o uso de plantas baixas retangulares. Nessa conjuntura, “o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo.” (Souza, 1998, p. 123). Ou seja, suas estruturas deveriam consolidar a escola como um espaço próprio, como um lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente.

Observamos no prédio Mathias Olympio, o uso de janelas em vergas retas e a porta principal em arco pleno, ambas as configuram em linhas de grande proporção e reafirmam que além da concepção estética, havia também a presença de um discurso higienista⁸, que exigia nessas instalações ambientes ventilados e de ideal iluminação, esses fatores proporcionariam a purificação e circulação do ar, diminuindo, assim, a proliferação de germes no espaço escolar. O emprego do muro, evidenciava a separação material da escola com a rua e com a casa, construindo no imaginário coletivo a concepção da escola como instituição específica. Além disso, a utilização de um muro baixo, poderia enfatizar a necessidade de uma visibilidade da sua construção em meio a sociedade.

O Diretor de Obras Públicas, Luiz Mendes Ribeiro Gonçalves, elaborou um plano de construção para os grupos escolares do Estado do Piauí. A formação de uma rede de escolas padronizadas advém principalmente do Convênio do Ensino Primário, regulamentado pela Lei nº 5.293/1943, no qual afirmava a divisão de gastos entre o Estado e municípios para a construção de prédios escolares.

[...] houve um momento em que cada prefeito raro naquele tempo, vinha e comunicava que já tinha tantos contos acumulados. Queria aplicar aquele dinheiro. E a tendência era fazer uma coisa que servisse o povo, mas ao mesmo tempo, que projetasse o nome do prefeito e o prestígio do prefeito. Uns propunham fazer um jardim público, outros propunham fazer uma outra, coisa qualquer. Eu então projetei um tipo pequeno de mercado, de pequeno matadouro, de pequeno cemitério. Tipos diversos de escolas. Então, quando eles chegavam, e dizia que queria fazer um jardim, queria fazer uma outra coisa qualquer de divertimento. O Landri perguntava: “Você tem escola? Você tem mercado?”. Um mercado é uma coisa que você faz e dá renda; um jardim não dá renda, dá despesa permanente para tratar, para cuidar, embora dê prazer a quem frequente. É uma coisa que deverá vir depois. E então, encaminhava o homem àquele rumo. Pois bem, com isso eu desenvolvi um plano de construção de grupos escolares. Naquele tempo o curso primário era dividido em 4 anos. Eu fiz os projetos de grupos escolares com quatro classes; um para cada ano. De grupos escolares, de escolas mistas, escolas agrupadas. Antes disso, para comprovação do que era possível, eu resolvi projetar (combinei com ele) um grupo escolar para Teresina, que é Grupo Escolar Costa Alvarenga, que tem lá na Avenida Circular ou na Avenida Miguel Rosa, de estilo colonial. Fiz aquele projeto, o orçamento, dirigi a construção e verifiquei depois quanto foi gasto: cinquenta contos de réis, naquele tempo. Então eu disse: nesta base o Estado poderá propor à municipalidade esta forma de construir ou de realizar. A municipalidade leva uma destas plantas e edifica

⁸ No final do século XIX, os médicos higienistas tornaram-se instrumentos no projeto de construção nacional. A disseminação de doenças provocada pelo crescimento desordenado dos centros urbanos, criou a necessidade de reproduzir novos conhecimentos referente a higiene. Contudo, seus discursos transcenderam a medicina e adentraram na gestão política, econômica e social, sendo fundamentais na organização do espaço físico da cidade como da escola. “A escola ideal deveria exercer também uma ação pedagógica higiênica”. (Santiago, 2017, p. 44).

o grupo escolar, o governo dando metade ou trinta conto de réis. Dessa forma, o Landri conseguiu fazer uma rede de escolas considerável no Estado que não tinha no interior escola de nenhuma espécie, a não ser funcionando em casas, residências particulares, alugadas. O primeiro desses grupos foi o de minha terra. O prefeito veio desejoso de fazer um jardim e saiu com as plantas do grupo escolar que é hoje Grupo Escolar Eduardo Ferreira, lá em Amarante. (Entrevista cedida ao Núcleo de História Oral do Piauí- Fundação CEPRO. p. 192-193 *apud* Melo, 2010, p. 80, grifo nosso).

Analisemos o modelo da planta do Grupo Escolar Mathias Olympio:

Figura 12 – Planta do Grupo Escolar Mathias Olympio



Fonte: Secult, 1987, p. 16.

Na planta do antigo Grupo Escolar Mathias Olympio, de Teresina, observamos que o protótipo base seguia a norma de seriação que dividia o ensino primário em classes do 1^o, 2^o, 3^o e 4^o ano, evidenciando que Luiz Mendes Ribeiro Gonçalves seguia a sistematização pedagógica do modelo gradativo difundido pelo Estado de São Paulo, no qual o curso primário era estruturado em 4 anos. As principais características que sistematizavam a escola graduada eram:

- a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados a cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de

progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau. (Souza, 1998, p. 32).

Outro ponto interessante é a localização dos blocos administrativos que, próximos as salas de aula, possibilitavam um sistema de vigilância e controle para os alunos e os professores. Aqui se torna notório a necessidade de uma vigilância perpétua e constante sobre os indivíduos, ou seja, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. (Foucault, 2009, p. 165).

Notabilizado pela monumentalidade de suas instalações, é notório o uso de termos como belo, confortável, apropriado as exigências pedagógicas, para se referir ao Grupo Escolar Mathias Olympio. Contudo, olhando para além de suas fachadas, foi notório em algumas correspondências das diretoras ao Departamento de Ensino do Estado, a reivindicação de aperfeiçoamentos no prédio.

Figura 13 – Solicitação de reparos no Grupo Escolar Mathias Olympio, 1937

Solicito de V. Excia., as necessarias providencias, junto á repartição competente, no sentido de sêrem tomadas algumas goterias no prédio do Grupo Escolar "Matías Olímpio", desta capital, bem como ser feita a limpeza do quintal, o envernizamento dos quadros-nêgros e o concêrto de 12 carteiras individuais.

Certa parte desses serviços foi feita, anteriormente, entretanto, sem resultado algum, de acôrdo com a informação da Diretôra daquêle estabelecimento.

Fonte: Departamento de Ensino, 20 de abril de 1937.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

No que se refere a estrutura, as providências exigidas referem-se ao fechamento de goteiras no prédio e a limpeza do quintal. O uso do termo quintal, pode revelar um espaço mais rudimentar nas suas instalações, se caracterizando por uma área aberta e mais propícia a ação do tempo e da natureza. Referente aos materiais escolares, pede-se o polimento dos quadros de escrever e o conserto de carteiras escolares. A diretora reforça que o serviço foi realizado em parte, mas sem grandes resultados, o que gera questionamentos sobre a ação do governo para contornar esses problemas.

Figura 14 – Solicitação de reparos no Grupo Escolar Mathias Olympio, 1940

Exmo. Sr. Diretor Geral do Departamento do Ensino - Rogo providencias
no sentido de ser feita a limpeza do poço e do quintal do predio onde
funciona o Grupo Escolar "Matias Olimpio" desta Capital, bem como, se-
ja substituida a cerca de arame que se acha completamente dateriorada -
Saudações respeitosa - Alady Braz e Silva - Diretora - Teresina, 9
de fevereiro de 1940.

Fonte: Departamento de Ensino, 9 de fevereiro de 1940.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

Nessa solicitação de fevereiro de 1940, a diretora Alady Braz e Silva requisita a limpeza do quintal e do poço onde funciona a instituição. É interessante a perspectiva do poço, pois nas décadas de 20 e 30, do século XX, como a infraestrutura era precária na região, “quase toda a água consumida pelos moradores vinha do rio Poty em ancoretas, carregadas nas costas de animais”. (Secult, p. 4). Já com a instalação do grupo, foi possível adquirir água gratuitamente no poço da escola. Estabelecendo uma estreita relação com a comunidade, isso nos possibilita

pensar que o prédio escolar instalado, pode encadear um processo de urbanização e desenvolvimento em sua volta.

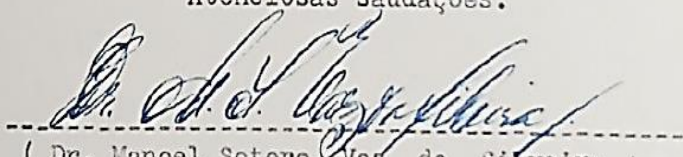
No Relatório de Governo de 1942, se reforça novamente a necessidade de desobstrução do poço para melhorar o fluxo da água. Esse prolongamento do uso de poço,

Passou por serviços de reparos e limpeza. Fez-se pintura a água e estucol em todas as paredes, e a óleo nas esquadrias e barras. Desobstrui-se o poço e colocou-se tampa e bombas novas. A cobertura sofreu retelhamento geral, inclusive substituição do beiral. (Relatório de Governo, 1942, p. 50).

Figura 15 – Solicitação de reparos no Grupo Escolar Mathias Olympio, 1944

Solicito a V. Excia. as devidas providências junto à Diretoria de Obras Públicas, no sentido de serem tomadas as seguintes medidas, relativamente ao Grupo Escolar "Mathias Olympio", desta Capital: limpêsa geral do prédio, destruição do cupim, que ameaça destruir o fôrro, terminação do serviço do poço, substituição da cerca de arame, completamente deteriorada, reparos nos aparelhos sanitários e tomas de algumas goteiras.

Atenciosas saudações.



(Dr. Manoel Sotero Vaz da Silveira),

Diretor.

Foto: Departamento do Ensino, 24 de janeiro de 1944.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

As medidas requeridas objetivavam a limpeza geral do prédio, a destruição de cupins que poderiam deteriorar o forro, o serviço de poço, a substituição da cerca de arame, que se encontrava deteriorada, reparos nos aparelhos sanitários e o fechamento de goteiras. Percebemos que algumas dessas exigências se tornam constantes nas correspondências feitas ao Departamento de Ensino, portanto, há a possibilidade de que o poder estadual não se colocava à disposição para resolver esses problemas, ou então, conduzia essas questões para segundo plano e priorizava as demandas de instituições mais próximas ao centro da cidade.

3 O G. E. MATHIAS OLYMPIO: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Nesta seção, ao buscarmos compreender a organização e funcionamento do G.E Mathias Olympio, enfatizamos o ensino primário através de uma perspectiva legal, desse modo, analisamos os tipos de escolas que configuravam o ensino no Piauí, as disciplinas estabelecidas, e o crescimento da matrícula geral em correlação a ampliação dos prédios escolares. Logo, discutimos sobre o ser professora, a contratação de normalistas para atuarem nos grupos escolares, além das práticas e rotinas de atividades. Ademais, evidenciamos a atuação dos inspetores de ensino como um recurso disciplinar, e o papel das diretoras na organização escolar.

3.1 Perspectivas legais sobre o ensino primário no Piauí.

Na República, depositaram na educação não apenas a esperança de consolidação do novo regime, como um meio regeneração da Nação. A educação vista como uma necessidade política e social, passa a ser base de um projeto civilizador. O ato de educar o povo, se constituía assim como dever e interesse.

As esperanças depositadas na educação podem ser compreendidas a partir da fundação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, no início do Governo Vargas. No campo educacional, as atividades do órgão se consolidaram em dois níveis de interligação:

Em um nível mais concreto, voltava-se para a construção de um sistema nacional público de ensino. Em nível mais amplo, orientava-se no sentido de uma atuação sobre a cultura e a sociedade, criando normas e instituições para a incorporação e mobilização dos vários segmentos sociais no projeto de construção nacional. (Costa, 2009, p. 56).

Percebe-se uma preocupação não apenas com a educação em si, mas sobretudo, com a formação do novo homem que se pretendia moldar. Adjunto com a Reforma de Francisco Campos (1931)⁹, a estrutura educacional passou a ser regulamentada, organizada e controlada pelo governo, essa sistematização estabeleceu bases nacionais curriculares entre as escolas e viabilizou um projeto de padronização do ensino e da população, contudo, a reforma

⁹ Tendo como base a necessidade de criar um sistema nacional de educação, a reforma abordou três aspectos centrais: o ensino superior, ensino secundário e comercial. Se destaca a formulação referente ao ensino secundário, que estabeleceu definitivamente um currículo seriado, frequência obrigatória, dois ciclos de formação, um fundamental com a duração de cinco anos e outro complementar, com dois anos de duração.

contemplou apenas o ensino superior, secundário e convencional, abstendo-se do ensino primário.

No Piauí, seguindo a linha ideológica presente nos demais estados brasileiros, buscou-se consolidar uma política nacionalista, vinculada a um discurso modernizante e ao mesmo tempo conservador. Após a Revolução de 1930, o Estado ficou sob o comando do interventor federal Landri Sales Gonçalves¹⁰, militar que governou de 1931 a 1935. Nessa linha temporal, numa tentativa de sistematização e de unificação educacional, é implementado em 1933, o Regulamento Geral do Ensino¹¹, documento que determinou a estrutura, matrícula mínima e a frequência para os estabelecimentos de ensino primário, complementar, especial e profissional.

O Regulamento Geral apresentava a classificação das escolas públicas primárias e seus referentes tipos, desse modo:

Art. 95 – são escolas públicas primárias:

I – Fundamentais:

a) As escolas singulares;

b) As escolas agrupadas;

c) Os grupos escolares e a Escola Modelo, nos três primeiros anos do curso.

II – Complementares:

Os grupos escolares e a Escola Modelo, no último ano do curso.

III – Complementares especiais:

a Escola de Adaptação

IV- Profissionais:

A Escola Prática de Agricultura (Piauí, 1933, p. 29).

Todavia, para uma melhor compreensão especificamos as características dos principais tipos de escolas presentes no Piauí.

Quadro 2 – Tipos de Estabelecimentos de Ensino

Tipos	Caracterização dos estabelecimentos de ensino
Grupos Escolares	Os grupos escolares eram formados com quatro classes ou mais, tendo no mínimo 180 crianças em idade escolar. Os grupos escolares tinham como modelo padrão a Escola Modelo, que era anexada à Escola Normal Oficial.

¹⁰ Landri Sales Gonçalves- nasceu em Acaraú (CE), fazia parte do Clube 3 de outubro, organização tenentista. Como militar, até a eclosão da Revolução de 1930, foi ele o chefe da conspiração em toda a guarnição de Fortaleza. Assumiu a Interventoria Federal no Estado do Piauí, em março de 1931 indicado por Juarez Távora- chefe militar da Revolução no Norte e Nordeste- Durante seu governo regulamentou o sistema de ensino no estado e construiu 25 escolas, cujas despesas foram divididas com governos municipais.

¹¹ PIAUÍ- Regulamento Geral da Instrução Pública de 1933.

Escolas Singulares	As escolas singulares seriam específicas para um sexo ou mistas, possuíam como exigência para o seu funcionamento o número mínimo de 30 crianças em idade escolar, caso houvesse excesso nessa população seria instituído dois turnos diários de atividades, e o curso neste tipo de escola teria a duração de três anos.
Escolas Nucleares	As escolas nucleares, eram instaladas em povoados de população escassa que obtinham no mínimo 25 crianças em idade escolar, e objetivando uma rápida alfabetização, funcionavam em período temporário com duração de até um ano de curso.
Escolas Agrupadas	As escolas agrupadas, se formavam a partir do agrupamento de três escolas singulares no mesmo prédio, sendo permitido a formação de classes mistas com duração de até três anos.

Fonte: Elaboração das autoras baseado no Regulamento Geral da Instrução de 1933.

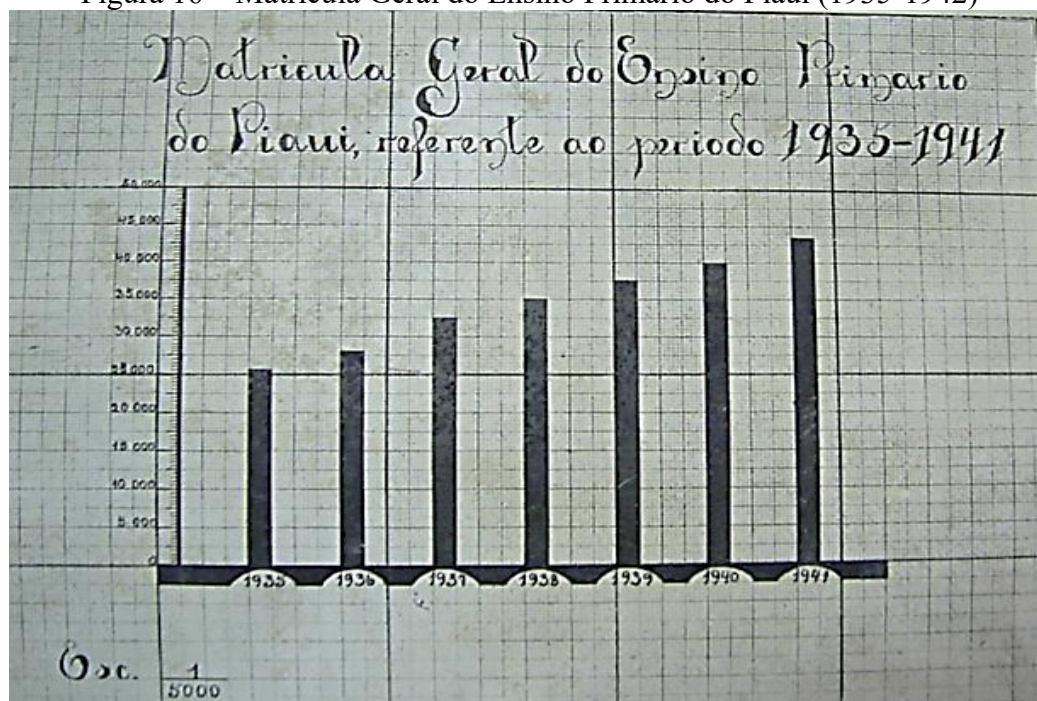
Segundo Itamar Brito (1996), “o Regulamento de 1933, atribuía ao ensino primário o preparo eficiente do educando, capacitando-o para participar da vida social com uma função qualquer, contando que economicamente produtiva” (Brito, 1996, p. 90). A escola, com vistas a transformar o homem, sobretudo, o pobre analfabeto e classificado como ignorante, deveria formar sujeitos prósperos, conscientes dos seus direitos e deveres, a ela caberia a função de conformar ao povo os ideais nacionalistas.

Tendo essa finalidade o curso primário, oferecia as seguintes disciplinas:

- Educação Literária;
- Educação Cívica, incluindo História, Noções de Educação Moral e Cívica e Geografia;
- Educação Científica, abrangendo: Matemática e rudimentos de Ciências Físicas e Naturais;
- Educação da Saúde, incluindo Higiene e Ginástica;
- Educação Prática, envolvendo Lições de Coisas, rudimentos de Agricultura e Pecuária;
- Educação Manual. (Brito, 1996, p. 91).

Assim sendo, a política educacional foi direcionada para o aumento da matrícula escolar, que muitas vezes se caracterizou como sinônimo de qualidade do ensino. Em 1937, segundo uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do Departamento de Ensino, o Estado passou a tratar da instrução popular com grande êxito que coube ao Piauí o primeiro lugar, entre todas as demais unidades da federação, quanto ao crescimento relativo da matrícula no ensino primário.

Figura 16 – Matrícula Geral do Ensino Primário do Piauí (1935-1942)



Fonte: Relatório de Governo, 1942, p. 56.

Arquivo Público do Estado do Piauí.

Não é esclarecido na pesquisa as medidas criadas que possibilitaram essa conquista. Contudo, segundo o gráfico, as estatísticas levantadas para o ensino primário continuaram a crescer ao longo do governo, em 1935, por exemplo, as matrículas chegaram ao total de 25.532 alunos, já em 1942 os índices foram de 44.307 alunos. Por mais que esses dados sejam significativos, é pertinente citar que o número de matrículas não correspondia ao de frequência escolar, tendo uma defasagem em torno de 10% do total das matrículas efetuadas, o que demonstra de forma geral que as instituições escolares não detinham mecanismos para manter os alunos nas escolas.

A expansão da rede escolar primária, advém do empenho do governo em construir novos e modernos prédios escolares. Na gestão de Leônidas Melo, havia o plano de dotar cada cidade do Estado com o seu prédio próprio.

[...] desde o início de meu governo, foram instalados, no próximo ano findo, várias escolas, em diferentes pontos do território do Estado, tendo o Piauí recebido, com prêmio, oferecido pela Cruzada Nacional de Educação por ter sido um dos Estados que maior número de escolas criou [...]. (Relatório de Governo, 1942, p. 57).

Vejamos a tabela abaixo, que indica os estabelecimentos de ensino existentes nos

municípios piauienses.

Tabela 1 – Grupos escolares, Escolas Agrupadas, Escolas Singulares, Escolas Nucleares, existentes em 1939, nos municípios do Piauí.

Municípios	Grupos	Agrupadas	Singulares	Nucleares
Teresina	11	2	15	15
Alto Longá		1		
Altos	1			4
Amarante	1		2	8
Aparecida		1	1	2
Barras	1			8
Batalha		1		3
Belém		1		2
Boa Esperança		1		3
Bom Jesus		1		4
Buriti dos Lopes		1	1	2
Campo Maior	1		1	4
Canto do Buriti		1		1
Castêlo		1		3
Corrente		1		4
Floriano		3	4	3
Gilbês			2	4
Jaícos		1		1
Jeromenha		1	1	3
João Pessoa		1		3
José de Freitas	1			2
Luiz Correia		1		4
Miguel Alves	1			5
Oeiras	1	1	1	4
Parnaguá			1	2
Parnaíba	4	2	2	1
Patrocínio		1		2
Paulista			1	1

Pedro II	1			8
Periperí	1		1	6
Picos	1	1	1	6
Piracuruca	1			8
Porto Alegre	1		1	4
Porto Seguro			2	
Regeneração		1		3
Ribeiro Gonçalves			1	
Santa Filomena			1	
São Benedito		1		1
São João do Piauí		1		2
São Miguel do Tapuio			1	2
São Pedro	1	1	1	8
São Raimundo Nonato		1	2	8
Simplicio Mendes		1		3
Socorro			1	2
União	1	1	3	9
Urussuí	1			4
Valença	1		6	5
ESTADO	31	31	53	176

Fonte: Mensagem de Governo, 1940, p. 56-57. Arquivo Público do Estado do Piauí.

A partir da tabela, podemos observar que os grupos escolares não eram uma realidade em todos os municípios do Estado, isso nos leva a considerar que nessas cidades não havia o número mínimo de crianças, ou era uma modalidade inviável devido ao seu alto custo. Além disso, a predominância de escolas nucleares poderia revelar a necessidade de alfabetização em um curto período.

Ao expandirem a rede de ensino, foi necessário que o Estado recorresse aos municípios para contribuírem financeiramente, em face das grandes despesas. Desse modo, foi firmado um Convênio que definiu as responsabilidades de ambas as partes.

CLAÚSULA PRIMEIRA: Os municípios cooperarão financeiramente com o Estado, mediante a contribuição de cota especial, para o fim do desenvolvimento do ensino primário.

CLAÚSULA SEGUNDA: O Estado obriga-se a prestar toda a assistência técnica solicitada pelo Município para a mais perfeita organização dos serviços do ensino primário, de conformidade com as leis e regulamentos em vigor.

CLAÚSULA TERCEIRA: Os municípios signatários do presente Convênio comprometem-se a manter, em 1944, a cota de quize por cento da renda de seus tributos e renda patrimonial, com exceção da “Taxa de Saúde”, para ser aplicada no custeio, ampliação e aperfeiçoamento do sistema escolar primário. O compromisso da contribuição da referida cota será mantido de 1944 a 1949, inclusive, quando poderá ser ultrapassado, segundo as necessidades do ensino e condições de prosperidade financeira[...]. (Decreto- lei nº 5.293, de 1^o de março de 1943).

Firmado pelo governador Leônidas Melo e por representantes de diversos municípios, o Convênio esteve em vigor até o ano de 1946. Contudo, não podemos assegurar que a cota aplicada pelos municípios tenha sido bem empregada, pois escolas em situações precárias continuaram sendo uma realidade. Por outro lado, o processo de democratização assegurou a autonomia dos municípios que, ajudados financeiramente pelo poder federal, tiveram maior possibilidade de ampliarem suas redes de ensino.

3.2 O ser professora primária no G.E Mathias Olympio

O aumento do número de escolas no Estado, criou a necessidade de preparar melhores professores para a ocupação desses espaços. Foram as normalistas que se destacaram nesse cenário e coube a elas promoverem um ensino qualificado pelo Piauí adentro.

Lorena Ferreira (2017) declara:

As escolas normais são criadas com a finalidade de formar professoras baseados em métodos e conhecimentos regidos por uma instituição educacional que os normatizariam para a expansão de um ensino uniforme e combateria o modelo do mestre-escola que se dedicava ao ensino sem escolarização e muitas vezes sem conhecimento suficiente as necessidades do seu público escolar, ensinando apenas conhecimentos rudimentares. (Ferreira, 2017, p. 74).

A Escola Normal surgiu, então, como desejo de substituição aos professores leigos, o corpo docente agora era formado, moldado e treinado por uma instituição pública. As normalistas que configuravam esse modelo profissional, logo foram designadas a atender as necessidades dos vários tipos de escolas primárias presentes naquele tempo. Deve-se ter em mente que a inserção feminina no magistério não seria apenas para instruir, mas para tornar as crianças uma extensão de sua família.

Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e secas, mais afáveis e atraentes que os mestres, aos quais incontestavelmente vence em paciência, doçura e bondade. Nela predominam os instintos maternais e ninguém como ela possui o segredo de cativar a atenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefa aborrecida, tornem-se-lhes como uma diversão, um brinco[...]. (Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro de 1984 *apud* Souza, 1998, p. 63).

No Piauí, essa lógica de escolha é reforçada pelo governador Miguel de Paiva Rosa, em 1913.

[...] convencido que a mulher, por suas qualidades affectivas, por sua maior facilidade de comunicação com as crianças, pelas condições do seu temperamento, pela natureza de seu papel na família, por sua influência moral junto aos espíritos infantis, é como educadora, preferível e superior ao homem[...]. (Mensagem de Governo, 1913, p. 19).

O magistério permitiu integrar os papéis domésticos e profissionais da mulher, assim, consolidou-se a imagem da professora primária como de uma mãe. Sua afetividade, temperamento e paciência, fortaleceram a perspectiva da escola não como um ambiente de trabalho, mas como um segundo lar.

Desse modo, o Piauí contava com 4 escolas normais. Na capital, o preparo propedêutico era disponibilizado na Escola Normal Oficial (figura nº17) e no Colégio Sagrado Coração de Jesus, além disso, foram criadas escolas normais no município de Parnaíba (1927) e em Floriano (1929), devido à dificuldade em preencher cadeiras por normalistas no interior, além disso, as duas cidades representavam importantes polos comerciais para o Estado.

Figura 17 – Escola Normal Oficial



Fonte: Teresina-1852-2002 (edição comemorativa- 150 anos de Teresina).
Arquivo Público do Estado do Piauí.

Edificado especialmente para esse fim, o antigo prédio da Escola Normal Oficial foi inaugurado em 1924, no governo de Mathias Olympio de Mello, na época, o estabelecimento foi considerado uma das melhores instituições de ensino no Piauí, tanto em nível de instalação como em capacidade pedagógica. O edifício foi construído sob a influência do estilo neoclássico, no qual “tornou-se a referência estética fundamental para a concepção arquitetônica de edifícios públicos. Edifícios que deveriam transmitir a força das instituições e a integridade das administrações.” (Sales, 2000, p. 53).

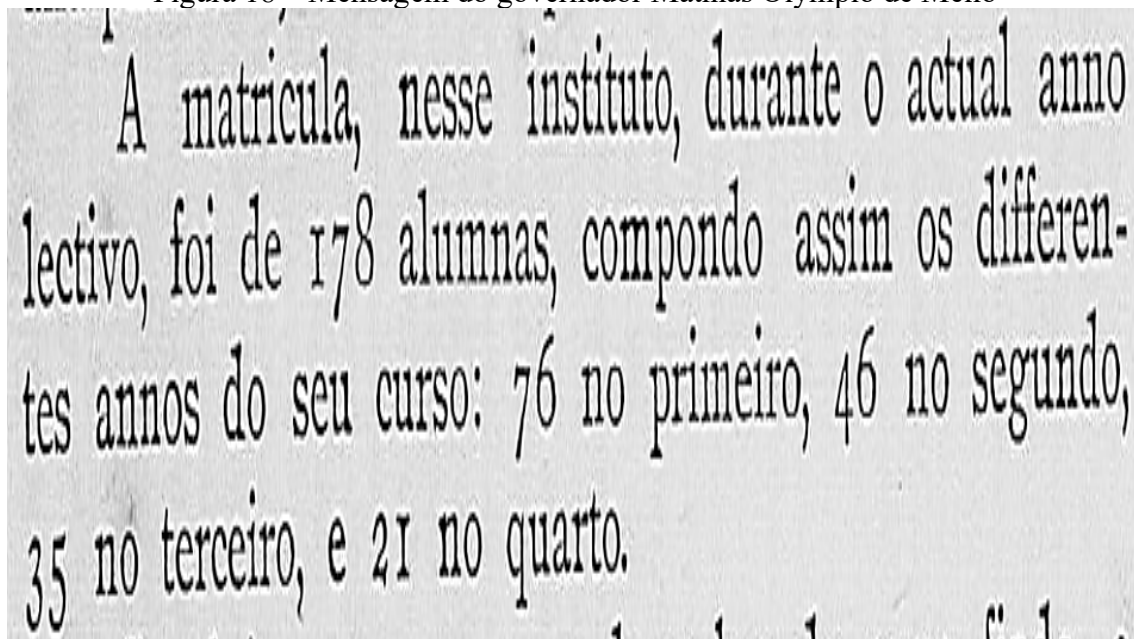
Podemos observar que a entrada do prédio inclui uma grande escadaria, o uso retórico desse elemento tanto destaca o prédio em meio a paisagem urbana, como reduz o contato com o solo e aumenta o nível de salubridade do espaço construído. Sem contar que a utilização figurativa de pessoas na fotografia gera um contraste visual com o próprio edifício, esse recurso destaca-o sempre de forma grandiosa e monumental. Segundo Oliveira *et al.* (2009),

Essa forma de retratar a arquitetura de prédios escolares é muito interessante, especialmente quando o interesse principal é fazer com que determinado prédio pareça maior do que realmente é. A fotografia, dessa forma, aponta

para a subjetividade do espectador, pois o espaço delimitado pela fotografia permite jogar com as informações sobre o tamanho dos prédios, conforme os referenciais (criança, árvores, prédios) que utiliza. (Oliveira *et al*, 2009, p. 123).

Nesse sentido, foi notório o crescimento de matrículas nos primeiros anos de funcionamento em edifício próprio.

Figura 18 – Mensagem do governador Mathias Olympio de Mello



A matricula, nesse instituto, durante o actual anno lectivo, foi de 178 alumnas, compondo assim os differentes annos do seu curso: 76 no primeiro, 46 no segundo, 35 no terceiro, e 21 no quarto.

Fonte: Mensagem de Governo, 1927, p. 29.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

No ano de 1926, em relação às turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano, a matrícula geral do curso normal foi de 178 alunas. Aos poucos, as normalistas foram agregando valor e importância na sociedade piauiense, e como resultado, houve a elevação desses dados. Em 1937, o número total de alunas foi de 259¹², no ano de 1942, atingiu o total de 549 alunas¹³.

Para Lopes (2001):

O grupo Escolar foi o lugar tomado como natural para a ação dessa docente, que já detinha o direito exclusivo à efetividade no cargo. Escola modernizada e modernizante, tornou-se o espaço específico dessas professoras postas pelo próprio sistema escolar como qualificadas para o exercício da modernidade e renovação das práticas educativas no estado. (Lopes, 2001, p. 68).

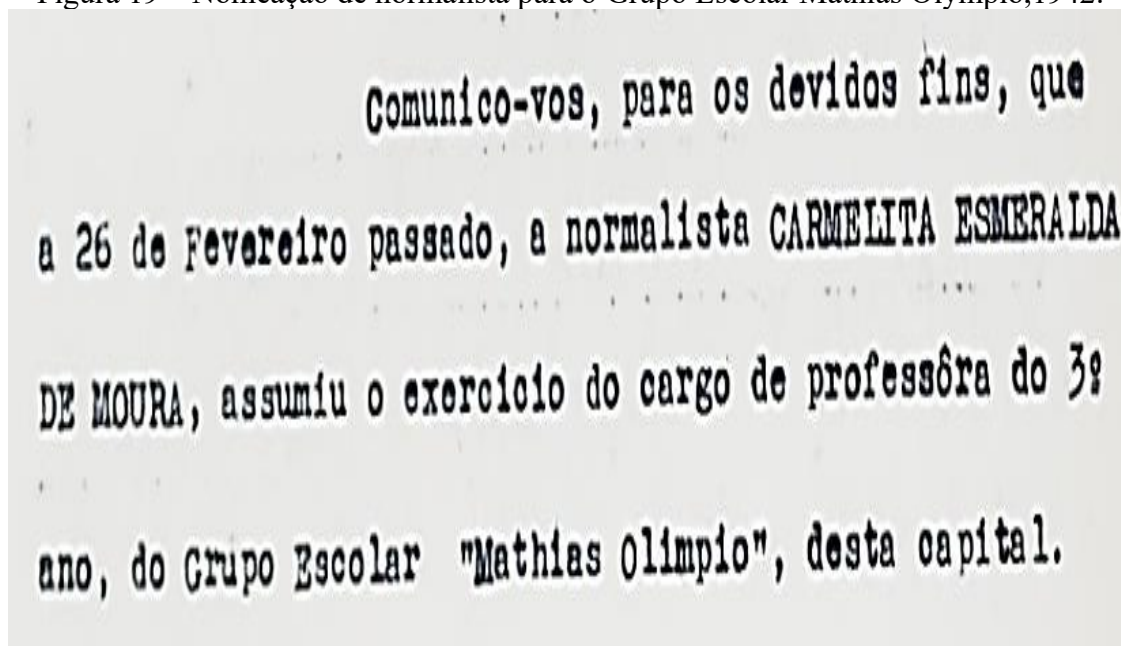
Sendo assim, a nomeação de normalistas para atuarem em grupos escolares tornam-

¹² Mensagem de Governo, 1938, p. 87.

¹³ Relatório de Governo, 1943, p. 57.

se frequentes no Estado. Correspondências dirigidas ao Departamento de Ensino vão retratar essa perspectiva, além de evidenciar a feminização do ensino primário. Na imagem abaixo, podemos observar a nomeação da normalista Carmelita Esmeralda de Moura, para exercer o cargo de professora na turma de 3º ano, no Grupo Escolar Mathias Olympio.

Figura 19 – Nomeação de normalista para o Grupo Escolar Mathias Olympio, 1942.



Comunico-vos, para os devidos fins, que
a 26 de Fevereiro passado, a normalista CARMELITA ESMERALDA
DE MOURA, assumiu o exercício do cargo de professora do 3º
ano, do Grupo Escolar "Mathias Olympio", desta capital.

Fonte: Departamento do Ensino, 19 de março de 1942.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

Os grupos escolares eram considerados atrativos ao corpo docente, pois ofereciam melhores condições de trabalho. Para muitas professoras, “trabalhar no grupo escolar significava o máximo da ascensão do magistério”. (Souza, 1998, p. 73). Em 1943, foi nomeada a normalista Maria Auxiliadora Martins Vieira como professora efetiva da 4ª entrância, ela foi a primeira candidata classificada na concorrência para a ocupação da cadeira.

Figura 20 – Nomeação de normalista para o Grupo Escolar Mathias Olympio, 1943

Proponho ao Sr. Interventor Federal, por intermédio de V. Excia. a nomeação da normalista - Maria Auxiliadora Martins Vieira, para exercêr, efetivamente, o cargo de professora de 4ª entrância, do Grupo Escolar "Mathias Olympio", desta capital, em virtude de haver sido a candidata classificada em primeiro lugar na concorrência aberta para o provimento efetivo da referida cadeira, pela comissão apuradora, composta das professoras Júlia Gomes Ferreira Viégas e Maria Augusta de Sousa Rubim, por mim presidida.

Fonte: Departamento do Ensino, 26 de julho de 1943.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

Com base no relato oral da ex-aluna Maria do Amparo Santana Menezes Ramalho (2025), estudante da instituição na década de 60, é possível vislumbrar a prática docente no Grupo Escolar Mathias Olympio.

Nesse tempo era interessante, a gente tinha uma professora, o nome dela ainda hoje eu lembro, Maria Lúcia Gutenberg de Oliveira. Ela era a professora da primeira série até o final do ensino fundamental menor, que a gente chamava primário. Era só uma professora, a gente ia passando de ano e ela ia passando com a gente. E a gente formava laços de muito amor com essa professora e a gente também ainda ouvia da mãe da gente dizer assim: “Olhe, na escola a professora é sua segunda mãe, tem que obedecer”. E aí a gente tinha muito carinho pela professora e ela era realmente uma pessoa muito educada. E ela disciplinava a gente com o próprio modo de ser. Ela era uma pessoa muito zelosa, ela educava a gente sem fazer brigas, sem imprimir muita expressão dura. (Ramalho, 2025).

Notamos, que a professora tinha o caráter polivalente. Portanto, era responsável pela mesma turma do 1º ao 4º ano, além de ministrar todas as disciplinas da grade curricular. Ademais, observamos as idealizações que envolviam as normalistas, no sentido do seu caráter materno, ou seja, a atuação feminina no ambiente escolar deveria ser pautada no amor. Segundo Louro (1997), “as professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha” (p. 98). Portanto, os discursos pedagógicos buscavam enfatizar que as relações e práticas escolares deveriam ser próximas das relações

familiares, fundamentadas no afeto e na confiança.

Por outro lado, por meio das memórias narradas pela ex-aluna Maria Luiza dos Santos, revela-se outra percepção do ser professora.

No segundo ano eu tive uma professora que me tirava de tempo. Eu nunca esqueci. Eu lembro do rosto dela. Ela conversando na janela com outra professora, e ela falava: “ô menina chata, vai te sentar”. Eu queria perguntar pra ela, mas não sabia. Eu não sabia ler. Era como se eu estivesse com um livro em latim, em grego. Esse momento foi muito ruim. Ela não gostava de mim. Porque eu não sabia ler. Ela não tinha paciência comigo. Então foi um dos piores anos da minha vida ali. Eu não conseguia me entrosar, era só eu que não sabia ler. (Santos, 2025).

É notório o peso negativo dessas recordações, o não saber ler implicou dificuldades tanto no processo de ensino-aprendizagem, como no próprio relacionar-se com os demais colegas de turma. Em meio à indiferença, rejeição e impaciência da professora, foi necessário buscar outros meios para o desenvolvimento da sua leitura, assim, Maria Luiza dos Santos diz: “no período das férias meu pai me botou na aula de alfabetização. Eita, mas eu saí lendo foi tudo. Aí eu adquiri o hábito de ler. Eu lia, lia muito”. (Santos, 2025).

No que se refere às atividades desenvolvidas em sala de aula, em seu relato oral, Maria do Amparo Santana Menezes Ramalho recorda o seguinte:

Na hora que a professora começava a dar aula, eu nem piscava. Eu gostava de prestar atenção. E quando terminava ali, ela passava... A gente chamava dever de casa. Todo dia a gente tinha uma tarefa escrita no quadro. Porque a gente levava o que era um questionamento, era uma interpretação... Sobre aquele conteúdo estudado naquele dia. E eu era muito atenta. Porque eu gostava muito, sempre tive muito gosto para estudar. [...] A professora, ela corrigia a tarefa minuciosamente. Ela chamava a gente e a gente ficava em pé. “Fulano, venha cá. Deixa eu ver aqui a tarefa”. Ela ficava sentada e a gente ficava em pé. E ela ia olhando cada questão, ia botando se estava errado e explicava pra gente, aluno por aluno. (Ramalho, 2025).

Os alunos, portanto, levavam todos os dias para as suas casas, atividades relacionadas aos conteúdos das aulas. A professora, se mostrava atenta aos detalhes no processo de correção, conferindo o caderno de cada aluno. No contexto de provas ou exames, evidencia que:

Eu adorava fazer prova. Porque eu gostava muito de testar meus conhecimentos, né? Eu era muito atenta à sala de aula, apesar de eu ser uma estudante muito assim... Gostava de conversar e a professora sempre me chamava atenção. Porque desde criança eu sempre fui muito comunicativa. Mas eu era muito atenta. [...] Eu gostava do dia da sabatina. Todo sábado a

gente tinha uma prova. A gente tinha uma prova mensal, mas a gente também tinha sabatina, que era uma avaliação do conteúdo da semana. E eu também gostava de fugir da vista da professora, e ensinar meus colegas que não sabiam. Eu aprendia rápido. E tinha umas coleguinhas que eram tímidas. Antigamente a gente não perguntava muito para a professora, não. A gente ficava mais prestando atenção. Aí tinha umas pessoas, umas meninas que elas não entendiam direito. E aí na hora da prova tinha dificuldade. (Ramalho, 2025).

De acordo com o sistema educacional da época, havia, portanto, as provas mensais, que eram realizadas ao final de cada mês para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. É interessante quando é mencionado o “dia da sabatina”, que no caso se tratava de uma avaliação realizada todo sábado para que o aluno memorizasse o conteúdo trabalhado na semana.

É válido entendermos que a feminização docente ocorre não somente pela percepção maternal da mulher, como também pela necessidade de suprir trabalhadoras em larga escala e para uma atividade pouco atrativa financeiramente. Vejamos o artigo da educadora Cristina Leite, em crítica ao baixo salário das professoras primárias.

A professora primária é artífice máxima do edifício cultural da humanidade. Ninguém em matéria de saber, pode vir do centro para a periferia, mas a marcha normal é a inversa. Desde que o mundo é mundo, que o operário é operário simplesmente e a professora primária só porque faz essa coisinha atoa de ineter o bê-a-bá na cabeça de uns tantos garotos levados, põe-se a reclamar, a desejar aumento de salário. Ouvi falar num aumento de Cr\$ 100,00 de modo geral para a classe. Mas meu Deus, é coisa muita! Quando vejo carne de Cr\$ 40,00, arroz de Cr\$ 11,00, Café Cr\$ 44,00, açúcar de Cr\$ 16,00, sapato de Cr\$ 500,00, vestido ruim de Cr\$ 500,00 para cima, fico desorientada, sem saber em que vou empregar tanto dinheiro. (Jornal O dia, 9 de janeiro de 1958, p. 4).

Nesse trecho, a crítica relaciona-se ao suposto aumento de Cr\$ 100,00 no salário geral, que para o governo poderia representar muito, entretanto, pela inflação nos produtos descritos, o salário não era suficiente para manter aquilo considerado como básico. Em outro trecho, ela afirma:

Minha irmã, minha colega: sempre que reclamo porque gostas de começar a aula mais tarde e acabar mais cedo, tu me dizes: - trabalho duas vezes, os vencimentos atrasados e não dão; tenho filhos a sustentar (és viúva), estou esgotada, não posso trabalhar mais do que isso. E num assomo de desespero- sabes que com este dinheiro, já tenho passado de 3 dias sem acender fogo. Meus filhos não morrem de fome porque as vizinhas dão um prato. É para isso senhores, que os vencimentos da professora primária dão- para comprar miséria mais lenta, fome mais devagar, tuberculose a prestação e morrer um pouco mais cedo. (Jornal O dia, 9 de janeiro de

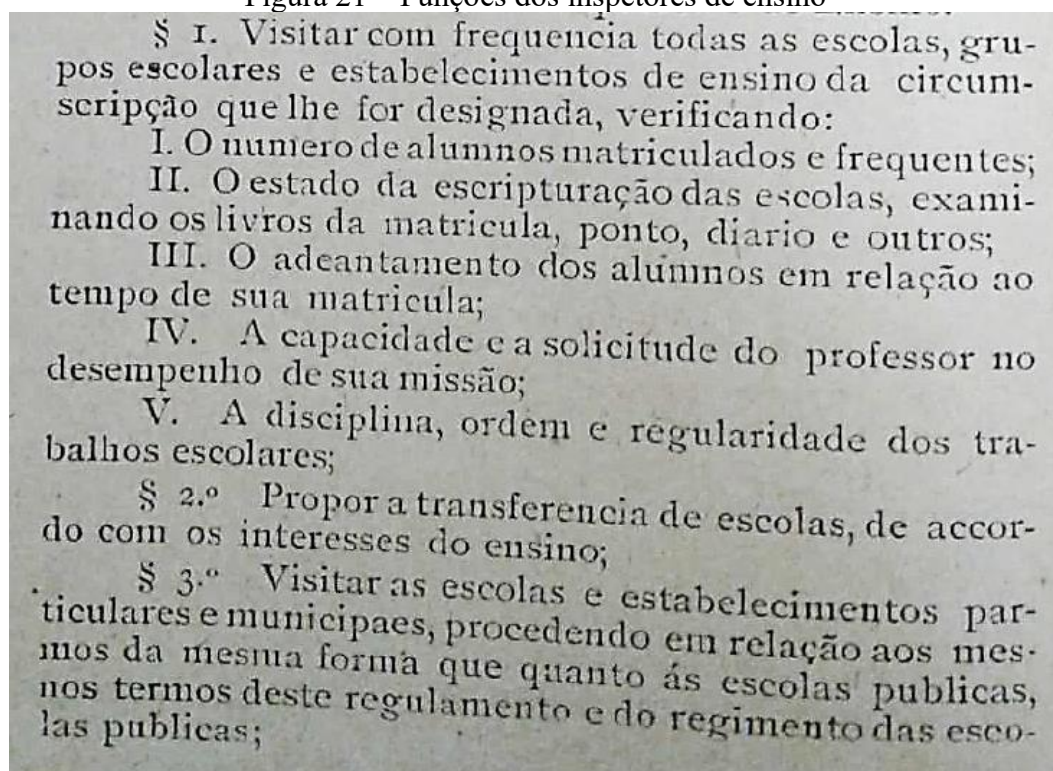
1958, p. 4).

No contexto da década de 50, além de receberem baixos salários, é notório que havia atrasos no seu recebimento. O que, por sua vez, prejudicava a qualidade de vida das professoras. Portanto, mesmo sendo consideradas pelo governo como alicerces do edifício cultural da humanidade, isso não significava que usufruíam de condições dignas de trabalho.

3.3 A inspeção escolar como recurso disciplinar

A inspeção escolar foi um instrumento importante para o processo de centralização do ensino brasileiro, e seguindo as transformações legislativas, o seu papel foi se modificando ao longo do tempo. No Piauí, o Regulamento de Ensino de 1910, por exemplo, incumbia aos inspetores de ensino as seguintes funções.

Figura 21 – Funções dos inspetores de ensino



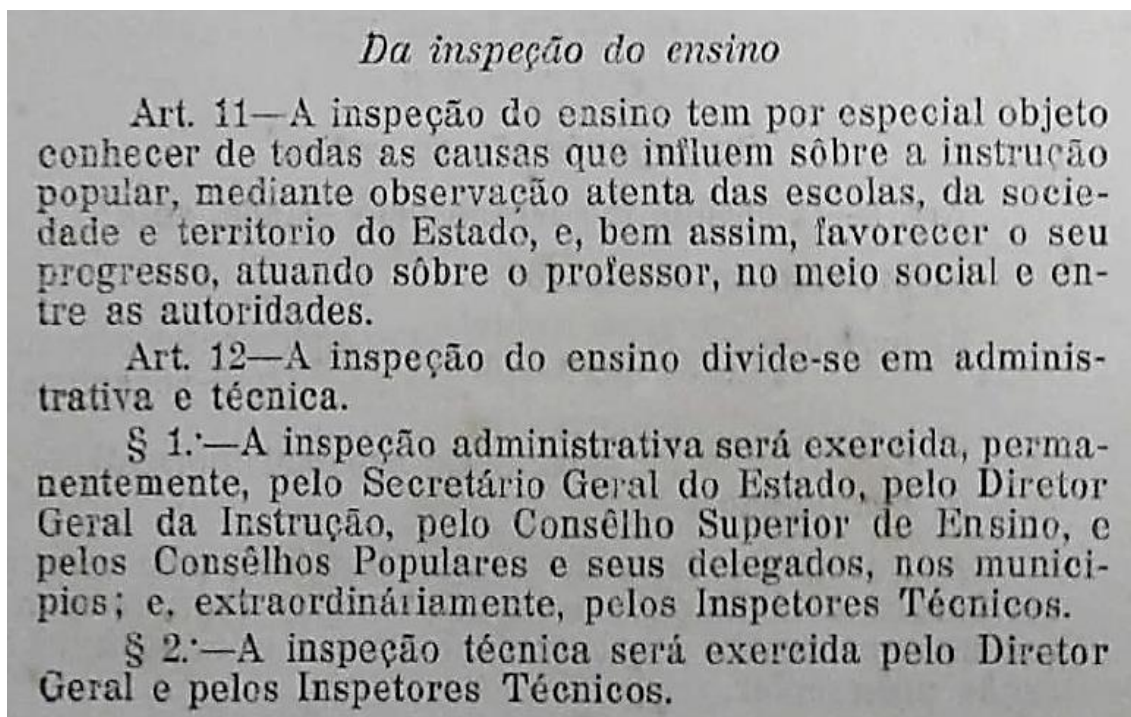
Fonte: Regulamento Geral do Ensino de 1910, p. 30.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

Portanto, atuando como fiscais técnicos, era dever dos inspetores de ensino verificar o número de alunos matriculados nas escolas, a sua frequência escolar, observar o desempenho docente nas suas funções e, caso necessário dar instruções ao professor, além

de aferir a disciplina, ordem e regularidade das atividades na instrução primária.

Vejamos como a inspeção de ensino é definida no Regulamento Geral do Ensino de 1933:

Figura 22 – Definição sobre a inspeção de ensino



Fonte: Regulamento Geral do Ensino de 1933, p. 5.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

Nesse sentido, a inspeção do ensino tinha por objetivo fiscalizar a instrução popular em todo seu conjunto, para favorecer o progresso do Estado e da sociedade piauiense. Com o desejo de observar atentamente as escolas, e exercer controle sobre os alunos e professores, se tornou comum a presença de inspetores dentro dos espaços escolares.

Observamos a correspondência abaixo, feita pelo Diretor do Departamento de Ensino (Manoel Sotero Vaz da Silveira) e dirigida à Secretária Geral do Estado.

Figura 23 – Solicitação para contratação de inspetor de ensino, 1943

Solicito a V. Excia. as necessárias providências no sentido de ser rescindido o contrato da senhorita LUZIA PRADO para inspetora de alunos do Grupo Escolar "Matias Olímpio", desta capital, e ser contratada para substituí-la, no período de 1º de Outubro p. vindouro a 31 de Março de 1944, a Sra. D. CELINA ROBERTSON PAIVA, percebendo mensalmente a gratificação de Cr\$ 180,00.

Fonte: Departamento do Ensino, 28 de setembro de 1943. Arquivo Público do Piauí.

Na solicitação, é feito o pedido para a rescisão de contrato da inspetora de alunos Luzia Prado, do Grupo Escolar Mathias Olímpio, e que em substituição, seja contratada para o cargo Celina Robertson Paiva, com a gratificação de Cr\$ 180,00. Em nova solicitação no ano de 1944, é pedida a renovação do contrato de Celina Robertson Paiva por mais um ano, como inspetora de alunos, recebendo a gratificação de Cr\$ 265, 00.

Figura 24 – Solicitação para contratação de inspetor de ensino, 1944.

Solicito de V. Excia., as necessárias providências no sentido de serem contratadas, por um ano, a contar de 1º de Abril vindouro, as senhoras que já vinham prestando serviços nos Grupos desta capital: -Maria José Pessôa Nascimento, para zeladora do Grupo Escolar "Teodoro Pachêco", percebendo mensalmente a gratificação de Cr.\$132,00 e como inspetora de alunos do Grupo Escolar "Matias Olímpio", Celina Robertson Paiva, percebendo a gratificação mensal de Cr.\$264,00.

Fonte: Departamento do Ensino, 27 de março de 1944. Arquivo Público do Piauí.

A Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, definiu a finalidade do ensino primário, suas categorias, grade curricular, processo de admissão, corpo docentes, entre outras especificações. Nesse contexto, nos interessa sua perspectiva para com a organização escolar.

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário, atendidos os seguintes pontos:

- a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população;
- b) organização, para cumprimento progressivo, de um plano de construções e aparelhamento escolar;
- c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica;
- d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração;
- e) organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino.

(Decreto lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946).

Desse modo, como característica geral, a inspeção escolar deveria atuar na fiscalização administrativa e pedagógica. Referente ao ensino primário, caberia aos inspetores garantir a regularidade da frequência escolar, da higiene e da organização técnica dos estabelecimentos de ensino. Assim, era preciso assegurar a ordem, a eficiência escolar e o seguimento da legislação.

Ademais, a lei nº 4.024/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, menciona brevemente a atuação do inspetor de ensino.

TÍTULO VIII

Da Orientação Educativa e da Inspeção

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino. (Lei Nº 4.024, DE 20 de dezembro de 1961).

Nesse ínterim, observamos a exigência de competência técnica para o cargo de inspetor,

a partir do estabelecimento de concursos públicos para a sua seleção. O cargo por sua vez, continuava a ter como enfoque o funcionamento das escolas, os métodos de ensino, e o comportamento de professores e alunos.

Nas memórias de Maria Luíza dos Santos (2025), que estudou no Grupo Escolar Mathias Olímpio a partir de 1965, a figura de uma inspetora lhe marcou.

Era a dona Celina, ela era uma inspetora, mas ela era muito educada. Ela falava baixo, ela era muito serena. Ela empunhava uma disciplina pela própria postura. Mas ela não era uma pessoa agressiva, ela era uma pessoa delicada, mas que a gente tinha muito respeito por ela. Ela sempre andava com uma varetinha na mão. Quando a gente saía do banheiro, ela apontava logo pra sala, e a gente não dava trabalho, não tinha correria dentro da escola, só no recreio mesmo, que a gente brincava fora. (Santos, 2025).

Podemos analisar que a presença do inspetor representava ordem e disciplinamento entre os alunos. Havia a necessidade de um controle, da exigência de uma postura específica dentro da sala de aula. Segundo Foucault (2009), enquanto poder, o disciplinamento tem como alvo o corpo, ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece e responde, é sob ele que se objetiva um controle minucioso, uma relação de docilidade-utilidade. A disciplina é uma anatomia do detalhe, é um poder discreto, modesto, mas ao mesmo tempo permanente. Desse modo, todo o corpo administrativo da escola voltava-se para a disciplinarização dos estudantes.

3.4 O papel das diretoras escolares no G. E Mathias Olympio

Com a criação dos grupos escolares, o diretor assumiu um papel central na estrutura hierárquico- burocrática do ensino público. O diretor seria o cabeça, o elemento fundamental para uma boa organização do grupo escolar.

De acordo com Souza (1998),

Cabia a ele fiscalizar todas as classes durante o funcionamento das aulas, elaborar horários, representar a escola, propor ao governo a criação e supressão de lugares adjuntos no grupo e nomeação e dispensa de professores, indicar a nomeação de porteiros, contratar e despedir porteiro e servente, proceder a matrícula, classificação e eliminação de alunos, submete-los a exames mensais e finais, responder por toda a escrituração da escola, organizar folha de pagamento e diário de ponto, apresentar relatórios anuais, além de fazer cumprir as disposições legais sobre o recenseamento escolar e impor ao pessoal as penas em que incorressem. (Souza, 1998, p. 81).

O modelo escolar que antes era centralizado apenas na ação do professor e aluno, passou a admitir a presença do porteiro e do diretor, este último peça responsável pelo andamento das atividades e principal representante da instituição educativa. O Decreto nº 434 de 19 de abril de 1910, do Regulamento da Instrução Pública, que “foi considerado o mais completo de quantos foram expedidos no período de “estruturação” e cuidava, detalhadamente, não só dos aspectos administrativos como dos pedagógicos” (Brito, 1996, p. 31), lista as atribuições dos diretores ou diretoras dos grupos escolares, em seu artigo 91, conforme segue:

1. A representação oficial do grupo em todas as suas relações externas.
2. A inspecção e fiscalização de todos os cursos durante o seu funcionamento, imprimindo ao grupo o regimen e methodo do ensino, de acordo com o respectivo programma e instrucções que receber do director geral da instrucção.
3. Propor ao director geral a criação ou supressão dos lugares de adjuntos de professores.
4. Proceder com auxilio dos professores, a matrícula, classificação e eliminação dos alumnos.
5. Submitter os alumnos de cada curso a exames semestraes e aos de promoção e finnaes na terminação do anno lectivo.
6. Elaborar em duplicata e enviar ao director geral da instrucção pública os mapas mensaes da matricula e frequência dos alumnos dos differentes cursos do grupo.
7. Apresentar ao director geral da instrucção, no fim do anno lectivo, um relatório minucioso sobre o movimento do grupo, mencionando todas as ocorrências que se deram durante o anno e acompanhando-o dos mappas e quadros explicativos necessários e todos os esclarecimentos e informações que lhe forem exigidos.
8. Justificar até três faltas em cada mez aos professores.
9. Abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros de escripturação do grupo.
10. Abrir e encerrar diariamente o ponto do pessoal, notando as faltas de cada um, sendo o pessoal docente encerrado dez minutos depois da hora marcada para o início das aulas.
11. Propor ao director geral da instrucção as medidas que julgar convenientes para a boa direcção do grupo. (Regulamento da Instrução Pública de 1910).

O Regulamento de 1933, menciona como deveria ser o processo de escolha dos diretores para os grupos escolares.

Figura 25 – Critérios para escolha de diretores

Art. 114—Cada grupo escolar terá um diretor, escolhido anualmente no próprio quadro de professores, e designado pelo Secretário Geral do Estado, mediante proposta do Diretor Geral, em que se atenda, sobretudo, ao critério da reconhecida competência e do mais largo tirocinio.

Parágrafo unico—O diretor de grupo escolar terá gratificação mensal sobre os seus vencimentos, de acôrdo com o que se fixar em lei.

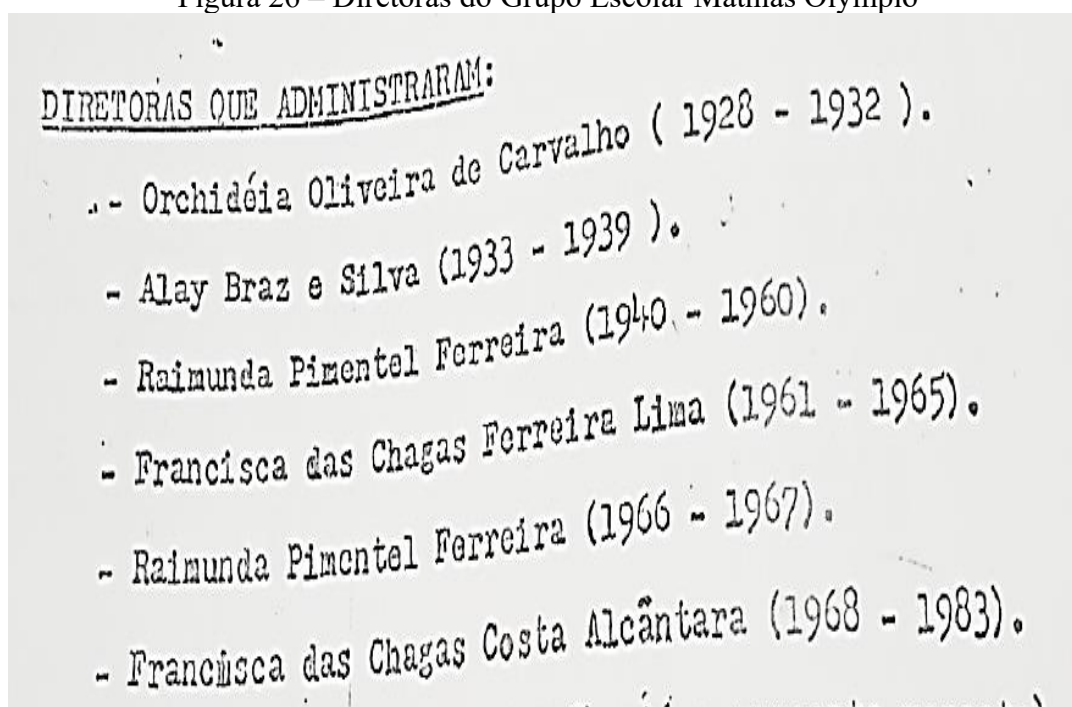
Fonte: Regulamento Geral do Ensino de 1933, p. 31.

Arquivo Público do Estado do Piauí.

Os diretores dos grupos escolares, segundo o artigo 114, deveriam ser escolhidos anualmente dentro do próprio quadro de professores sob critério de competência reconhecida e do mais elevado tirocínio, além de ser designado pelo Secretário Geral do Estado. Segundo as leis que normatizavam o ensino, “o pré-requisito básico para exercer a função de direção escolar era atuação e experiência docente; logo, antes de ser diretor ou diretora escolar era preciso ser docente, preferencialmente normalista” (Silva, 2017, p. 94). Isso evidencia uma feminização tanto na área docente como na gestão escolar.

Vejamos as diretoras que administraram o Grupo Escolar Mathias Olympio, desde a sua fundação, em 1928, até o ano de 1968.

Figura 26 – Diretoras do Grupo Escolar Mathias Olympio



Fonte: Secult, 1987, p. 41.

Orchidéia Oliveira foi diretora de 1928 até o ano de 1932. Alay Braz e Silva, de 1933 a 1939. Raimunda Pimentel Ferreira, de 1940 até 1960. Francisca das Chagas, de 1961 até 1965, Raimunda Pimentel voltou a exercer a função de diretora de 1966 até 1967. E Francisca das Chagas, de 1968 até 1983. É pertinente a presença feminina na gestão escolar, tanto que a ex-aluna Maria Luiza dos Santos, rememora o seguinte: “só era mulher, só era diretora mulher. Tudo era mulher. A diretora, a professora, a zeladora, a merendeira. Tudo era mulher” (Santos, 2025). Por outro lado, é válido destacar que o cargo na Direção do Departamento de Ensino, era predominantemente masculino.

4 A CULTURA ESCOLAR NO G.E MATHIAS OLYMPIO.

Nesta seção, ao adentrarmos o espaço escolar do Grupo Escolar Mathias Olympio, objetivamos compreender sobre a sua cultura escolar. Assim, a partir de solicitações de compras, enfatizamos os materiais escolares utilizados na prática escolar, como cartilhas, livros, quadros. Destacamos a chegada da merenda escolar na instituição, marcada com grande festa. Além de ressaltarmos as festividades cívicas na construção de um sentimento patriótico.

4.1 Os usos da materialidade na prática escolar

O estudo da materialidade permite compreender de modo mais amplo a cultura escolar das instituições educativas, Escolano (2017), reforça que “a cultura se constituiu numa espécie de agregado coerente de condutas, normas e valores, que dava coesão à vida social, tanto no plano coletivo como no das subjetividades”. (Escolano, 2017, p. 110). Portanto,

[...] o espaço escolar materializado no prédio do grupo, bem como nas suas divisões e subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto, foi produto, de uma nova forma e cultura escolar que, em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados. (Faria Filho, 1998, p. 157).

Incorporada neste espaço, a cultura material escolar se interliga com dois elementos: “o edifício, ou artefato fixo, e a infinidade de artefatos móveis que estão em seu interior ou à sua volta, como lousas, mesas, carteiras, giz”. (Funari; Zarankin, 2005, p. 137). Para Tania Lima (2011), “inertes, os artefatos portariam significados que lhe seriam inerentes, cabendo ao investigador tão somente a tarefa de retirar deles a poeira do tempo para que esses significados aparecessem e o passado pudesse ser ‘reconstruído’”. (Lima, 2011, p. 13).

Contudo, responder inquietações referentes à materialidade escolar configura uma tarefa árdua para o historiador da educação, afinal,

[...] um dos principais obstáculos enfrentados para a incorporação da cultura material escolar pelos estudos históricos em educação: a própria localização dos objetos. As mudanças administrativas ou de endereço, as alterações pedagógicas e de finalidades da escola promovem o descarte de tudo ou quase tudo que ficou em desuso ou que foi destruído pela utilização reiterada. A própria política de guarda e descarte das instituições escolares, que preserva os registros das atividades- meio, sem preservar os testemunhos das atividades-fim, promove o desaparecimento de parte significativa da cultura material escolar. (Vidal, 2017, p. 26).

Observamos que a falta de preservação e o descarte irregular dos objetos escolares dificultam os seus estudos. Isso nos revela a carência de um olhar sensível para a própria dimensão histórica e cultural desses materiais. Nessa perspectiva, o estudo da materialidade escolar retrata de algum modo,

A história de como o poder público do Estado foi se organizando burocrática e administrativamente para assumir a responsabilidade pela criação e manutenção das instituições oficiais de ensino e para dar conta do provimento material e mobiliário das escolas espalhas por seu território. (Vidal; Alcântara, 2024, p. 50)

Essas investigações problematizam a própria emergência da indústria escolar e do comércio de objetos escolares. Segundo Vidal e Alcântara (2024), o estudo da cultura material permite compreender como a escola foi introduzida aos meios de produção e comercialização. A indústria escolar floresce nos anos finais do século XIX, atrelada à Segunda Revolução Industrial, caracterizada pelo crescimento urbano, o desenvolvimento das vias de comunicação (em decorrência do aumento de estradas, rotas comerciais e fluviais), assim como o aumento do comércio e da imigração.

Nesse movimento, com o intuito de escolarizar as massas, a escola moderna assume sua obrigatoriedade, assim, as empresas voltadas para o mercado escolar responderam às necessidades do processo de escolarização, oferecendo um número crescente de objetos ao trabalho pedagógico. Portanto, a escola, o professor e as famílias se tornaram consumidoras desse tipo de indústria. É válido destacar que o consumo escolar remete a três categorias de mercadoria:

a) artefatos e mobiliários produzidos especificamente para o uso escolar, como livros, quadros parietais, cadernos, carteiras, mimeógrafos, uniformes, carabinas de madeira etc.; b) artefatos e mobiliários adaptados ao uso escolar, a exemplo de máquinas de escrever, microscópios, bancadas, equipamentos de ginástica, instrumentos musicais, produtos de higiene e limpeza, alimentos (e, em tempos mais recentes, computadores, projetores de filme, gravadores), etc.; c) produtos/marcas cujo incentivo ao consumo a escola pode incitar[...]. (Vidal; Alcântara, 2024, p. 69).

Desse modo, nossa atenção dirige-se aos artefatos, no sentido de perceber os tipos de materiais que constituíam o espaço do Grupo Escolar Mathias Olympio. Assim, foi observada nos diários oficiais, a retificação de editais para a requisição de matérias escolares para o Estado do Piauí. No ano de 1934, por exemplo, é publicado um edital através da Diretoria de Instrução Pública do Estado.

Figura 27 – Lista de materiais escolares para compra

Almoxarifado do Estado	
5,412	Metros morim Alvejado
7,261	Ditos de Brim Kaki Floriano
800	Livros «Ler brincando» de Teles de Andrade
100	Ditos «Trabalho» de Teles de Andrade
100	Ditos «Saudade» de Teles de Andrade
300	Cartilhas «Proença» de Firmino Proença
400	«Sei Ler» interm. T. Moraes
420	Ditos «João Pergunta» de Newton Craveiro
105	Cartilhas «No Campo e na Floresta» de R. Non Shering
740	Cartilhas de Higiene
150	Nossa Pátria Racha-Pombo

Fonte: Diário Oficial, 16 de janeiro de 1934, p. 7. Hemeroteca Digital.

Analisamos que o edital relatava o possível fornecimento de variados artefatos, dentre a variedade de materiais como borrachas, apagadores, lápis, giz branco, régua etc., destaca-se alguns tipos de livros e cartilhas, sendo: livros ‘Ler brincando’, ‘Trabalho’, ‘Saudade’ de Tales de Andrade¹⁴; e Cartilhas ‘Proença’ de Firmino Proença¹⁵; ‘João Pergunta’ de Newton Craveiro; ‘No campo e na Floresta’ de R. Non Shering; Cartilhas de higiene e ‘Nossa Pátria’ Racha-Pombo.

Do mesmo modo, no ano de 1938, é retificado mais um edital com vistas ao fornecimento de material escolar para o Piauí. Vejamos a tabela abaixo, que especifica os tipos de materiais e a quantidade de cada item.

Tabela 2 – Relação de materiais para fornecimento

Item	Quantidade
Cartilha Proença	550
Ler Brincando	1.750
Hygiene	1.160
Analítica	210

¹⁴ Um dos maiores expoentes da literatura infantil brasileira do século XX. Thales Castanho de Andrade, foi um escritor, historiador e professor brasileiro. Sua obra mais importante foi o infanto-juvenil ‘Saudade’. O seu universo literário girou em torno do conhecimento simples do brasileiro rural.

¹⁵ O escritor didático Antônio Firmino de Proença, integrou uma geração de professores formados pela Escola Normal de São Paulo entre o final do século XIX e décadas iniciais do século XX.

Leituras de Principiante	150
Intermediaria- Farias e Sousa	200
Intermediaria- Sei Ler	130
Corações de Crianças 1	1.050
Livros Sciencias Sociaes 1	820
Leitura de Proença 2	410
Corações de Crianças 2	140
Livros Sciencias Sociaes 2	60
Sei Ler 1	210
Sei Ler 2	110
Corações de Crianças 3	100
Grandes do Brasil	270
Contos Patrios	160
A Patria Brasileira	1.260
Cadernos escolares nº 1 a 5	105.000
Borrachas escolares	1.600
Collecções de lapis para desenho	1.000
Lapis preto	1.100
Canetas escolares	600
Caixas de pennas Himalaia	600
Giz branco	700
Livros de Chamada	400
Livros de Matrícula	200
Mappas Mundi	10
Globos Geographicos	5

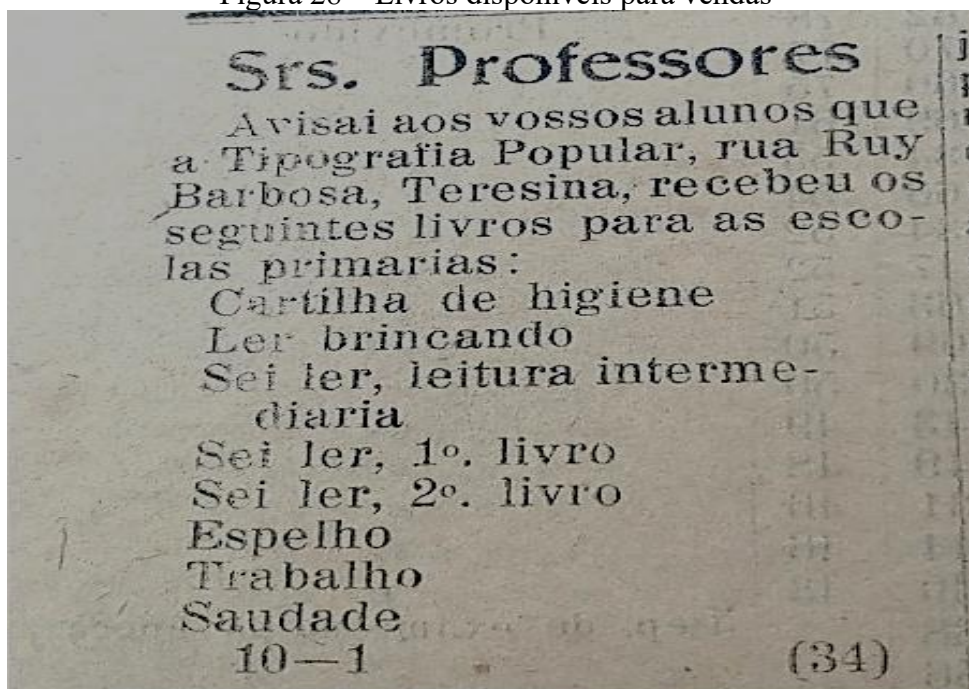
Fonte: Diário Oficial, 20 de janeiro de 1938, p. 9. Hemeroteca digital.

Nessa conjuntura, destacam-se três elementos, o primeiro se refere aos livros e cartilhas que idealizavam o sentimento pátrio, refletindo um contexto político e ideológico que buscava a construção de uma nação e o fortalecimento da brasilidade. O segundo relaciona-se às cartilhas de higiene que representavam a influência da concepção higienista na educação, que além de propagar percepções de limpeza, também objetivava propagar um padrão de moral e costumes. Por fim, o terceiro elemento aborda o uso de autores como Tales de Andrade e Firmino Proença, revelando a adesão de uma pedagogia moderna e consolidada pela Escola Nova, além de que mostra a influência e o desejo de semelhança com a organização escolar de São Paulo.

Através desses editais podemos estabelecer algumas vertentes. Por mais que se trate de uma licitação de concorrência para a compra desses materiais, ou seja, quem oferecer menor preço consegue a adesão dos utensílios, não há clareza quanto à efetivação da compra pelo Estado após a aprovação da licitação, embora exista a possibilidade desses materiais terem sido utilizados nas instituições de ensino do Piauí, já que a concretização dessa aquisição já era idealizada.

À exemplo disso, a imagem abaixo revela o recebimento de livros para as escolas primárias de Teresina, a partir da Tipografia Popular, dando ênfase a ‘Cartilha de Higiene’, ‘Ler brincando’, ‘Trabalho’, ‘Saudade’, ‘Sei ler’, materiais esses que se faziam presentes nos editais de licitações.

Figura 28 – Livros disponíveis para vendas



Fonte: Diário Oficial, 1 de fevereiro de 1934. Hemeroteca Digital.

Além disso, através do Departamento da Educação, observamos a requisição de materiais para diversos estabelecimentos de ensino primário do Estado, no exemplo abaixo, no ano de 1948, foi feito o requerimento das cartilhas “Histórias que ensinam a ler”, a quantidade de exemplares foi de 1.200, tendo o custo de Cr\$ 6.000.

Figura 29 – Compra de cartilhas para o Piauí

ESTADO DO PIAUÍ
DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO

REPARTIÇÃO 4.^a VIA OU D. S. P.

AUTORIZAÇÃO: 25 / 8 / 48

(car.) Diretor Geral - Sub-t.

(cargo)

EMPENHO N.º 702/48

Processo / Requisição n.º /

EXERCÍCIO DE 19 48

Verba n.º 12

CÓDIGO GERAL

8	3	6	3
---	---	---	---

Gonsignação Material

Sub consignação Material de Consumo

REPARTIÇÃO: DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO - Instrução Primária

~~XXXXXX~~ Diveros Estabelecimentos de Ensino

Saldo anterior Cr\$ 78 485,00

Importância empenhada Cr\$ 6 000,00

SALDO Cr\$ 72 485,00

CREADOR: JOAQUIM BARBOSA NOBRE

ITEM	ESPECIFICAÇÃO	Unidade	Quantidade	Preço Unitário Cr\$	TOTAL Cr\$
1	Certilhas "Histórias que ensinam a ler"	uma	1200	5,00	6 000,00

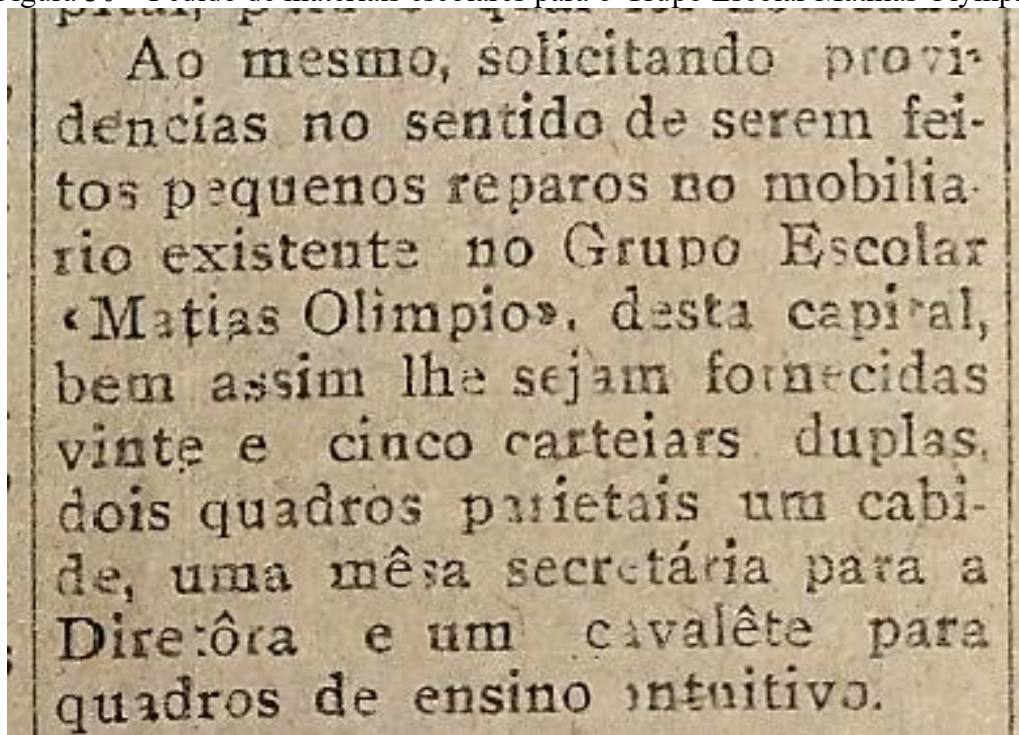
Fonte: Departamento de Ensino, 25 de agosto de 1948.
Arquivo Público do Estado do Piauí.

A despeito de sua relevância, entretanto, os recursos didáticos não foram os únicos objetos introduzidos pelo processo de escolarização nos ambientes escolares.

O mobiliário, com destaque para as carteiras escolares, mas não restrito a elas (com o acréscimo de mesas e cadeiras de professores, armários de variados formatos e distintas funções), também se constituiu em fonte de desejo de escolas primárias e secundárias e se tornou investimento privilegiado de governos. (Vidal, Alcântara, 2024, p. 67).

Referente à mobília do Grupo Escolar Mathias Olympio, vejamos a solicitação abaixo:

Figura 30 – Pedido de materiais escolares para o Grupo Escolar Mathias Olympio



Fonte: Diário Oficial, 21 de fevereiro de 1935, p. 5. Hemeroteca Digital.

Além do pedido de reparos na mobília já existente, é solicitado também o fornecimento de 25 carteiras duplas, dois quadros parietais, uma mesa secretária e um cavalete para quadros de ensino intuitivo. É interessante analisar que um dos métodos característicos da Escola Nova foi o intuitivo, ou seja, nesse segmento o ensino e a aprendizagem fundamentavam-se não somente na ação do professor enquanto detentor do conhecimento e dos alunos como receptores de informações, o ensino agora deveria se constituir a partir do conhecimento prévio dos alunos. De acordo, com Peres (1999), o ensino seria intuitivo,

[...] porque “as palavras normais ou básicas” representariam coisas que as crianças poderiam ver, tocar, apalpar, observar. Intuitivo também porque a cada palavra apresentada correspondia um objeto respectivo supostamente do conhecimento das crianças, havendo, assim, a associação entre as ideias e as palavras, levando a uma leitura compreensiva por parte do aprendiz. Esses princípios para o ensino/aprendizagem da leitura estavam em consonância com o método intuitivo, um dos pilares do movimento de renovação pedagógica, e que foi introduzido no Brasil ainda durante o século XIX. (Peres, 1999, p. 96).

No exemplo abaixo, se evidencia a solicitação de 50 quadros de escrever, no qual o valor total foi de Cr\$ 3.500,00.

Figura 31 – Compra de quadros escolares para o Piauí

ESTADO DO PIAUÍ
DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO
(Repartição expedidora)

4.ª VIA (Repartição ou O.S.P.)

AUTORIZO <u>31 / 12 / 47</u> (ass.) (cargo) <u>Secretor Geral</u>	EMPENHO N. <u>2.256/47</u> Processo administrativo <u>1</u>
EXERCÍCIO DE 19 47 Verba n.º <u>15</u>	
CÓDIGO GERAL 8332	Consignação <u>Materiais</u> Sub-consignação <u>Materiais permanentes</u>
REPARTIÇÃO: <u>DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO - Implementação P.ª.ª.ª.ª.</u> <u>Diversos estabelecimentos de ensino</u>	
Saldo anterior Cr. \$ <u>14.122,70</u>	
Cr. \$ <u>14.122,70</u>	
Importância empenhada Cr. \$ <u>3.500,00</u>	
Cr. \$ <u>3.500,00</u>	
SALDO Cr. \$ 10.622,70	
CREDOR <u>ANADU DE BENA BARROS</u>	

ITEM	ESPECIFICAÇÃO	Unidade	Quantidade	Preço Unitário Cr. \$	TOTAL Cr. \$
1	quadros negros	un	50	70,00	3.500,00
					5555555555

Fonte: Departamento de Ensino, 31 de dezembro de 1947.

Arquivo Público do Estado do Piauí.

De acordo com os relatos de memória da ex-aluna Maria Luiza dos Santos, referente aos materiais escolares no Grupo Escolar Mathias Olympio, afirma-se que:

Era tudo muito básico. Não existia algo diferente, isso era luxo. Uma coleção, um lápis de cor, era tudo que a gente queria. Porque não tinha muita opção também. A gente até ganhava livro, caderno, lápis. Da antiga seccional. A seccional era uma entidade federal. Que ela doava caderno e lápis para as escolas públicas. Não existe mais. Mas era lápis comum, não tinha lápis colorido. Era o lápis e o caderno. O caderno era tipo papel de embrulho e só. A gente dava aquela implementada nos cadernos em casa. (Santos, 2025).

Maria Luiza dos Santos, ainda especifica como fazia a “implementada” nos seus cadernos.

Meu caderno era todo nos trinquês. Toda aluna que se prezasse tinha um caderninho com aquela primeira página enfeitada. Tudo que a gente podia ter, de ostentar, era uma caneta colorida, uma caneta vermelha. Naquela época só tinha vermelho e azul. Aí, sabe o que eu fazia? Tinha as embalagens de sabonete. Quando lá em casa comprava o sabonete, eu recortava. Porque ele tinha umas florezinhas, aí eu recortava e grudava no caderno. Quando eu não tinha essas embalagens de sabonete, eu pedia a minha vizinha. Porque como elas tinham outras irmãs adultas, elas tinham revistas lá, tinham livros velhos, sabe? Aí a gente ia recortando. Eu tinha letra bonita, né? Botava lá no livro de caligrafia, livro de escrita, sabe? E assim, eu era muito caprichosa. (Santos, 2025).

Portanto, no seu processo de aprendizagem o básico era o livro, o caderno, o lápis preto. Materiais que atualmente podem ser vistos como modestos, mas que poderiam representar status de qualidade na época. Sobre o uso de livros didáticos em sala de aula, afirma-se: “a gente só tinha um livro. Depois da reforma foi que começou a aparecer os livros separados. Mas... antes, não. A gente só tinha um livro texto. Que era O Nordeste. Eu não lembro do outro livro. O Nordeste, era um livro texto, um livro de leitura só”. (Luiza, 2025).

Percebemos, assim, o enfoque para as atividades de leitura, e para o estudo da gramática. Em relação aos objetos que constituíam a sala de aula, Maria Amparo Santana Menezes Ramalho, rememora que:

[...]o mobiliário era a mesa do professor. Uma madeira rústica, tanto a cadeira quanto a mesa. As nossas carteiras eram de dupla. A gente tinha tipo um banquinho e a mesa, a mesa a gente escrevia com um colega ao lado. Era tudo enfileirado, era um atrás do outro. A gente nunca tirava o formato de fileira, né? Era todo tempo um atrás do outro, um atrás do outro. A gente não formava grupo. Aquele formato era o único na sala. Não tinha decoração na sala e tinha um quadro. Que a gente chamava quadro negro, que o quadro era verde, e que o professor escrevia de giz. (Ramalho, 2025).

Figura 32 – Modelo de carteira escolar



Fonte: Facebook, Página: Teresina do Passado.¹⁶

A ordenação espacial da sala de aula conduz a um processo de individualização, a disposição dos alunos em filas transforma a sala de aula num espaço analítico. Essa técnica evita as distribuições por grupos, a circulação difusa, analisa as pluralidades desviantes, instaura

¹⁶ Ver em: <https://www.facebook.com/share/p/17r1sjem33/>.

as comunicações úteis, enquanto interrompe outras, vigia-se o comportamento e ações de cada um de modo flexível, portanto, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo”. (Foucault, 2009, p. 138).

Outro ponto interessante, se trata dos materiais utilizados pelas professoras no processo de ensino, vejamos:

Me lembro que a professora tinha um caderno. Eu acho que funcionava como plano de aula[...], mas era um caderno, a caderneta e uma caneta. Só me lembro disso. A gente só via isso. Um caderno, que era tipo um planejamento, orientação, como é que ela ia dar aula. A caderneta e a caneta. Era isso [...] Ah, o globo, ela levava, tinha na diretoria o globo que era compartilhado, acho que eles botavam dias diferentes nas salas. Aí a professora levava hoje, o outro professor levava amanhã, e a gente aprendeu o que era o meridiano de Greenwich, o que era a linha do Equador, latitude, longitude, aquela coisa. E a gente via aquele mundo imenso girando naquele globo, a gente ficava imaginando. (Ramalho, 2025).

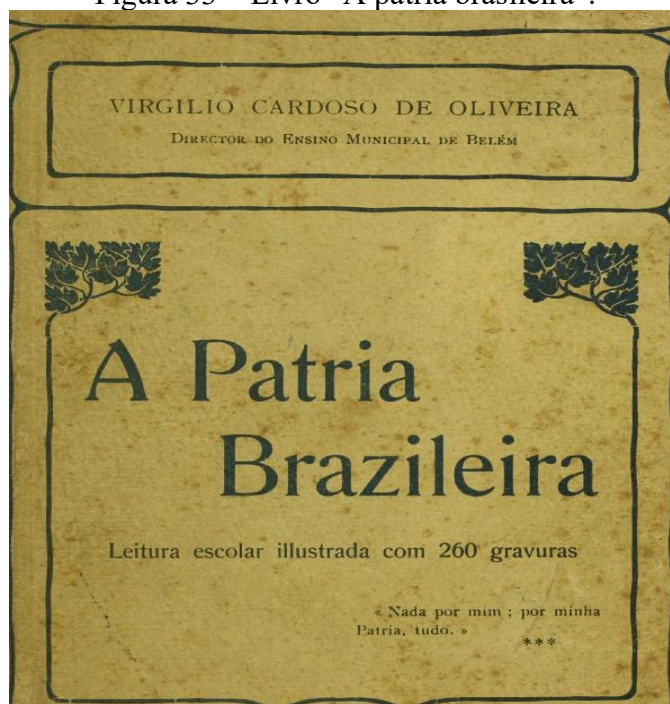
Observamos a ausência de materiais didáticos na prática docente, a professora costumava utilizar na maioria das vezes um caderno pessoal. Isso gera questionamentos sobre como funcionava a distribuição dos materiais entre os grupos escolares, se haveria de fato uma fiscalização e se poderia um grupo receber mais benefícios que outro. É interessante também a utilização do globo, signo de inovação, que fugia da perspectiva do quadro de escrever, do livro, e que revelava a própria imensidão do mundo, marcando as memórias de Maria do Amparo.

4.2 Os livros escolares: discursos e atribuições

Os livros didáticos são capazes de nos revelar o interior da escola, conhecer a sua cultura, o contexto de uma época e as concepções educacionais vigentes. Dentre os materiais solicitados para compra em 1938, é feito o pedido para a adesão de 1.260 exemplares para o livro intitulado “A pátria brasileira”.

Escrito por Virgílio Cardoso de Oliveira, foi destinado a prestar serviços à mocidade escolar e ao Brasil, destacando em suas páginas a grandeza do país, através dos seus aspectos históricos. Em suas páginas contam tópicos intitulados como “Pátria e Escola”, “Território e População”, “Limites e Fronteiras”, “Nacionalidade Brasileira”, entre outros. Assim, se busca enfatizar a história do país, destacando o seu processo de independência, a instituição da República, as figuras políticas que marcaram essas fases, as divisões de estados etc.

Figura 33 – Livro “A pátria brasileira”.



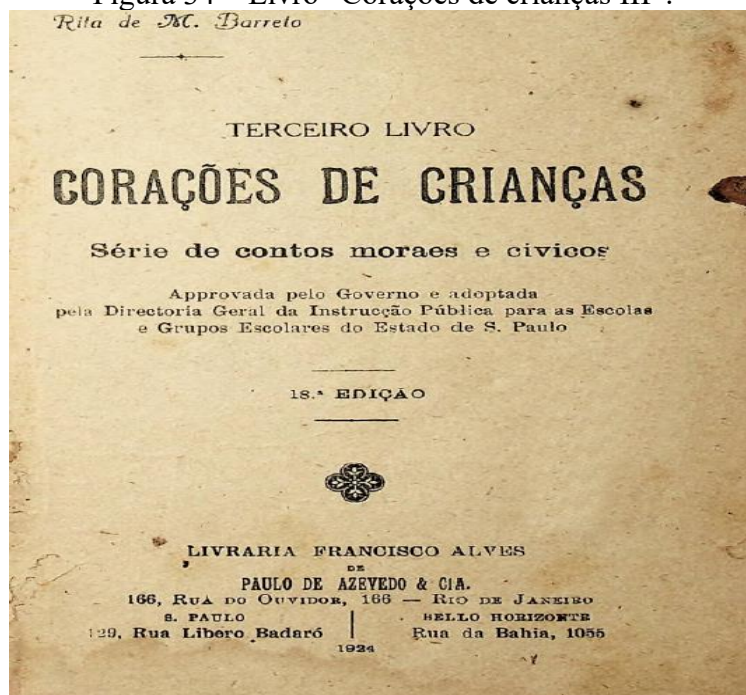
Fonte: Biblioteca Brasileira - Acervo Digital, 1903.¹⁷

Outro livro solicitado para compra, é “Corações de Crianças”, uma coleção de 4 livros para cada série, indicado pela diretoria geral da instrução pública para as escolas e grupos escolares. Na solicitação de 1938, foi pedido 1.050 exemplares do vol. 1, 140 exemplares do vol. 2 e 100 exemplares do vol. 3.

A obra tinha a finalidade de promover a leitura proveitosa através de contos e poesias dos autores da época. Na capa, consta a autora Rita de Macedo Barreto, que se consagrou como uma das primeiras mulheres a dedicar-se à escrita de livros didáticos no país. Portanto, contos como “A escola”, “A boa neta”, “Ante a bandeira”, “O Bom Conselho” dentre outros, promoviam o desenvolvimento da leitura, ao mesmo tempo que procurava familiarizar os alunos a cenas da vida cotidiana, a fim de inculcar os temas abordados e consolidar comportamentos.

¹⁷ Ver em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7520> .

Figura 34 – Livro “Corações de crianças III”.



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático-USP, 1924.¹⁸

4.3 A inauguração da merenda escolar no G.E Mathias Olympio

As primeiras ações governamentais direcionadas à alimentação no Brasil datam da década de 1930. É nesse contexto, que a fome e a desnutrição são reconhecidos como graves problemas de saúde pública.

Após vários inquéritos alimentares constatou-se que tanto a classe operária como a população como um todo tinha condições alimentares precárias. O Governo brasileiro tomou, então, algumas medidas que poderiam, em princípio, influenciar a alimentação dos trabalhadores, sendo a primeira a criação do salário mínimo em 1º de maio de 1940. A segunda medida foi a criação, em agosto de 1940, do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) destinado à melhoria dos hábitos alimentares do trabalhador brasileiro e que pode ser considerada a primeira política pública de alimentação do país. (Peixinho, 2013, p. 910).

No âmbito escolar, antes de ser consolidada uma política pública para a distribuição de merenda, é através de ações assistencialistas que algumas escolas passam a usufruir desse recurso. À exemplo disso, no ano de 1943, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), passou a fornecer merenda aos grupos escolares circunscritos nos bairros pobres da cidade de

¹⁸ Ver em: <https://lemad.fflch.usp.br/livros-didaticos-digitalizados>.

Teresina.

A Legião Brasileira de Assistência, em colaboração com a diretoria do Departamento do Ensino, vai passar a fornecer merenda aos escolares dos bairros pobres desta capital, ficando, portanto, sob esse raio de ação os grupos, Domingos Jorge Velho, Miguel Borges, Gabriel Ferreira, Matias Olímpio e João Costa, e as Escolas Agrupadas Firmina Sobreira (estas do Potí Velho). (Jornal Gazeta, 2 de maio de 1943, p. 4).

Segundo Marcantonio (2019), o órgão de assistência social, a LBA, foi criada em 1942, através do decreto nº 4.830, como ação da primeira-dama Darcy Vargas. Na época, o Brasil ingressava na Segunda Guerra Mundial, portanto, a proposta inicial era oferecer apoio as famílias dos soldados brasileiros, contudo, seus serviços expandiram-se para áreas como saúde, habitação e educação.

A LBA é a primeira instituição de assistência social de âmbito nacional e sua rápida disseminação pelo país se dá pelo fato de que cada unidade da federação foi instituída uma representação da agência, que contava com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação da Indústria. (Marcantonio, 2019, p. 42).

No Piauí, foi a Sra. Maria do Carmo Castro Melo, esposa do Interventor Leônidas de Castro Melo, que atuou na direção deste órgão. Desse modo, a inauguração da merenda escolar nos grupos escolares foi marcada pela presença das diretoras, auxiliares e do Diretor Geral do Ensino.

Em todos os grupos tem estado o Dr. Vaz da Silveira, devotado Diretor-Geral do Ensino, para quem a idéia de merenda constituía acentuada preocupação. E assim vai-se realizando o estabelecimento de uma excelente medida que a Legião Brasileira de Assistência em boa hora resolveu tomar entre nós. Onde a chefia da sua direção se acha entregue a Exm.^a Sr.^a Maria do Carmo Castro de Melo, esposa do ilustre interventor Dr. Leônidas Melo. (Jornal Gazeta, 8 de junho de 1943, p. 4).

Posteriormente, a merenda foi inaugurada no Grupo Escolar Mathias Olympio, que na época era dirigido pela professora Aladi Braz.

No dia 9 do corrente foi inaugurado a merenda escolar no Grupo Matias Olímpio, situado no Por- Enquanto e dirigido pela Prof.^a Aladi Braz. O ato decorreu, como nos outros grupos, com toda a ordem, tendo a Diretora e as suas auxiliares revelado muita solicitude para o bom êxito conseguido. (Jornal Gazeta, 13 de junho de 1943, p. 4).

A chegada da merenda escolar foi um marco importante, sua implantação no grupo

escolar foi marcada com festa. Observamos que já havia uma preocupação em relação a este benefício pelos órgãos do Estado, assim, é pertinente refletir sobre as razões pelas quais sua implantação não ocorreu antes, bem como sobre o impacto que teve nos estudantes, em seus processos de ensino e na própria dinâmica do grupo escolar.

Em uma perspectiva nacional, em 1945, foi criada a Comissão Nacional de Alimentação, com o intuito de estudar o estado nutricional dos brasileiros, porém, não houve iniciativas concretas. Em 1956, com a intenção de centralizar e nacionalizar a aquisição e distribuição de alimentos, foi criada a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME). Nos anos 60, foi consolidada a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE).

Referente à merenda no Grupo Escolar Mathias Olympio, a ex-aluna Maria Amparo Santana Menezes Ramalho, afirma que nos anos 60:

A merenda era muito boa, nesse tempo a gente tomava, era o leite... Era o leite de castanha do Pará, que chamava leite pau de índio. Era um leite muito gostoso, e a gente tomava feito também de uma massa, tipo uma massa de milho, mas muito gostosa, que a gente tomava nessa escola. A gente tomava mais esse leite, quando não, era o mingauzinho. Mas era muito bom. (Ramalho, 2025).

Neste relato podemos observar que o “leite pau de índio”, tratava-se de uma produção vegetal, oriunda de castanhas do Pará. Além desse tipo de leite, nas memórias do ex- aluno Francisco Gilásio da Silva Sousa, é retratado o “leite americano”, assim afirma: “Já existia merenda naquela época. A gente chamava o pau de índio, que era o leite, e tinha o leite americano, que na caixa tinha o tio Sam, caixa enorme e o leite amarelo, mas que era saboroso, todo mundo tomava. (Sousa, 2025).

Este relato gera questionamentos sobre a sistemática de compra e distribuição da merenda escolar. A referência ao leite americano, deve-se ao programa “Alimentos para a paz”, aprovado nos Estados Unidos, em 1954.

O programa Alimentos para a Paz esteve ativo até o início da década de 1970, escoando sob o pretexto de ajuda humanitária uma grande quantidade de produtos excedentes da agroindústria norte-americana.⁸ Com isso, além de manter sua influência geopolítica na região, o governo dos Estados Unidos garantia a formação de novos hábitos alimentares para o domínio de amplos mercados consumidores para seus produtos da cadeia agroindustrial em franca expansão naquela época. (Silva, 2019, p.16).

Assim, o governo norte-americano comprava o excedente de seus produtores para doar ou revender a outros países. Na prática, era um subsídio que servia para estabilizar os preços do mercado interno, ao mesmo tempo em que possibilitava a entrada de técnicas e alimentos dos EUA no mercado mundial. O programa incluía produtos agro industrializados como leite em pó e margarina.

4.4 Festividades cívicas: da escola à cidade

Nos anos de 1930, integrado aos ideais do Governo Federal, os setores políticos do Piauí buscavam fortalecer o sentimento patriótico no meio social, as cerimônias cívicas, por exemplo, se configuravam na tentativa de construir uma memória nacional solidificada na imagem do Chefe da Nação. A escola que representava a possibilidade de progresso econômico e social do país, se tornou o meio essencial para a reprodução da memória nacional, seja a partir de conteúdos ministrados ou das festas escolares.

Conforme, Cândido (2019):

A partir do momento em que o civismo, entendido como conteúdo fundamental para o processo de formação do cidadão comprometido com o progresso da sua pátria, se constitui como comportamento social relevante a ser ensinado, as escolas, como instituições representativas do Estado, são chamadas a cumprir essa obrigação; esse conteúdo e esse valor escolar passam a ser ministrados em diferentes momentos do currículo e também nas oportunidades festivas. Associado à formação do cidadão, o ensino do cidadão, o ensino do civismo e da cidadania é concebido pelos educadores da época como a vertente educacional privilegiada para a concretização dos ideais políticos no sistema educacional. (Cândido, 2019, p. 233-234).

Portanto, as festividades passavam a ser correntes tanto no calendário escolar como no cotidiano urbano, é o momento que a escola se abre para a cidade. Assim, as celebrações se davam em torno de datas patrióticas, como o 7 de setembro e a Semana do Presidente, que procurava ressaltar os méritos de Getúlio Vargas. As festas também aconteciam em aniversários de governo, homenagens a autoridades ou em inaugurações de prédios escolares. Montavam-se realmente como um grande espetáculo, além do corpo estudantil contavam com a presença, muitas vezes, de grupos militares, religiosos e de figuras representativas do poder político.

De acordo com Melo (2010);

Todas as crianças, jovens estudantes dos vários estabelecimentos, das escolas públicas e privadas, de todos os níveis de ensino e de professores eram convidados a participar das várias comemorações cívicas, um chamamento

como uma lembrança da obrigação e da relação de fidelidade ao Estado, não esquecendo que todos tinham que participar e de não deixar de lembrar que o futuro do país lhes pertencia. Todos deveriam comparecer, criava-se a ilusão de um estado participativo, o calendário cívico constava de datas a serem festejadas e vivificadas para engrandecimento do pátria amada e do torrão natal, como o Dia da Árvore, o Dia do Pan-Americano, o Dia da Bandeira, o Dia da Raça, a Semana da Pátria e o 7 de setembro, da Proclamação da República. (Melo, 2010, p. 131).

À exemplo disso, uma das festas que movimentava a capital piauiense, era alusivo ao aniversário natalício do então presidente Getúlio Vargas:

Transcorre, depois de amanhã, a data natalícia do benemérito brasileiro que para benefício do Brasil é, no momento atual, seu Supremo Magistrado. O Piauí deve ao Chefe da Nação, e à sua esclarecida obra administrativa os mais assinalados serviços, e por isso mesmo no elevado propósito de patentear sua gratidão celebrará a dada de depois de amanhã com a realização de festas e solenidades cívicas. (Diário Oficial, 17 de abril de 1940, p. 1).

Nesse sentido, procurando homenagear os serviços prestados do Chefe da Nação, uma vasta programação foi elaborada. A solenidade dividiu-se em três partes, contudo, enfatizamos o momento que engloba as escolas de Teresina.

I Parte

Às 8 horas da manhã:

I-Concentração escolar na Praça de Esportes do Liceu Piauiense;

II-Hino Nacional cantado pelas alunas da Escola Normal Oficial e Colégio “Sagrado Coração de Jesus”;

III-Discurso do Dr. Anísio Martins Maia;

IV-Desfile;

V- Demonstração de Educação Física por alunos do Liceu Piauiense e Ginásio Municipal “São Francisco de Sales”;

VI- Hino Nacional (encerramento)

Nota: Todas as escolas deverão reunir-se na Praça Marechal Deodoro (em frente à Escola Normal Oficial) às 7 horas em ponto, e daí rumarão para o Liceu (Diário Oficial, 17 de abril de 1940, p. 1).

A primeira parte, centraliza-se em desfiles e apresentações escolares, colocando em enfoque instituições como a Escola Normal, Liceu Piauiense, Sagrado Coração de Jesus e o Ginásio São Francisco Sales. Ademais, é solicitado que todas as escolas, isso envolve os grupos escolares, se concentrem pontualmente na Praça Marechal Deodoro. Para tanto, uma ordem de formação foi organizada, vejamos:

A formação obedecerá à seguinte ordem:

- 1- Liceu Piauiense
 - 2- Ginasio Municipal “São Francisco de Sales”
 - 3- Ateneu Piauiense
 - 4- Ginasio Piauí
 - 5- Escola Norma Oficial
 - 6- Colegio “Sagrado Coração de Jesus”
 - 7- Escola de Adaptação
 - 8- Escola Modelo
 - 9- Grupo Escolar “Engenheiro Sampaio”
 - 10- “Felix Pacheco”
 - 11- “Barão de Gurgueia”
 - 12- “José Lopes”
 - 13- “Teodoro Pachêco”
 - 14- “João Costa”
 - 15- “Abdias Neves”
 - 16- “Miguel Borges”
 - 17- “Domingos Jorge Velho”
 - 18- “Mathias Olympio”
 - 19- “Gabriel Ferreira”
- (Diário Oficial, 17 de abril de 1940, p. 1, grifo nosso)

É pertinente imaginarmos como ocorreu esse processo de organização. Que critérios eram utilizados para escolher a escola que abriria o desfile? Pensando na ordem dos grupos escolares, qual o sentido de o Grupo Escolar Mathias Olympio estar na 18^o posição? Teria alguma influência sua localização, ou sua quantidade de alunos? Todavia, existe a possibilidade de que algumas escolas deteriam maior prestígio social e político, portanto, o status das escolas poderiam influenciar no processo de organização.

Esses desfiles foram acontecimentos coletivos bastante especiais que demandavam uma certa organização, visto que foram visivelmente elaborados de acordo com as normas próprias a cada uma das datas cívicas. Deles participaram regularmente os alunos dos grupos escolares, distribuídos segundo uma determinada estrutura de produção e de consumo das festas, na qual eles ocupavam lugares distintos e específicos. Por estarem no âmago do calendário escolar, os desfiles não se revelavam como uma mera descontinuidade do tempo da escola, mas eram intercalados por ele, tornando necessário reunir o empenho e os sentimentos de adesão de alunos e professores. (Bencostta, 2006, p. 301).

Outra data que gerava movimento tanto nas escolas como na cidade, era o dia da Independência do Brasil, conforme as memórias de Maria Amparo Santana Menezes Ramalho ela relata o seguinte.

Eu era a primeira a chegar na sala lá de professor. Quem é que vai pro desfile

7 de setembro? Ele perguntava. Eu era a primeira a levantar a mão. Eu nem sabia se tinha dinheiro pra comprar roupa. Eu sei que tava era no meio. Aí, eu era a primeira que me levantava, sabe. E eu achava lindo. Ainda hoje eu me lembro do Sesc Centenário da Independência. Meu Deus, eu lembro demais. Tinha um hino lindo. Era assim[...] “Marco Extraordinário Sesc Centenário da Independência, Potência de Amor e Paz, Esse Brasil faz coisas que ninguém imagina que faz, é D. Pedro I, é D. Pedro do Grito” ...Aí, contava a história do Brasil. Então, assim, foi um marco. Eu não sabia nem o que era orgulho. Mas eu me sentia tão feliz de estar participando, ouvindo todo aquele hino nacional. Eu tinha muito prazer de ser estudante e participar do momento cívico do meu país. Era muita alegria. (Ramalho, 2025).

É interessante perceber como as festas cívicas geravam mudanças na rotina escolar. Antes de desfilarem pelas ruas da cidade, primeiro havia um processo de preparação dentro da escola, onde os alunos ensaiavam e aprendiam a marchar de modo ordenado.

Tinha uma área grande na escola. A gente começava a se organizar dentro... Quando a gente já estava sabendo andar em fileira e tudo, aí a gente ia pra rua fazer a simulação. Mas primeiro a gente começava dentro da escola e depois que estava todo mundo ordenado... “olha, ninguém sai da fila”. Bora aqui, um professor ficava do lado, outro professor do outro. E assim a gente fazia a organização antes de ir pra Avenida Frei Serafim. (Ramalho, 2025).

É notório o sentimento de alegria nas recordações de Maria do Amparo. Por mais que na época não entendesse o sentido cívico, ou como ela afirma: “eu não sabia nem o que era orgulho”, todo aquele cenário, com hinos e desfiles, firmava no seu interior esse sentimento patriótico. Portanto, as festas constituíram um meio de difusão das referências e símbolos nacionais, algo que influenciava não só os estudantes, professores e diretores, como todo o meio social, integrando, assim, a memória coletiva. Como afirma, Halbwachs (1990), “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É por isso que, em realidade, nunca estamos sós”. (p. 26).

O ex-aluno, Francisco Gilásio da Silva Sousa, também rememora o desfile do 7 de setembro:

Era muito bom. Era cívico mesmo. A gente tinha civilidade, nessa questão do patriotismo. Pelo fato de cantar o hino. Então a gente tinha esse apego pela questão do patriotismo. Que existia. No dia do desfile era tenso. Porque você tinha medo de errar as coisas. Porque as pessoas cobravam. Você ia desfilar, mas não era pra chegar lá e ficar dançando. Não, você ia desfilar e era cívico. Então era tenso porque você tinha que fazer direito. Desfilar direito. Mas ao mesmo tempo era uma festa. Você saía de casa, vestia aquela farda, aquela

coisa e ia lá pra rua. Então era muito bom (Sousa, 2025).

No caso das festas escolares, o caráter pedagógico pode ser evidenciado desde a escolha das datas a figurarem nos calendários escolares, os conteúdos presentes nos programas das comemorações, até as formas de agir e de se comportar na solenidade. A festa a partir do seu tema e ritual, ensina o que deve ser valorizado num determinado contexto, e as formas pelas quais esse objetivo pode tornar-se possível. Contudo, não podemos esquecer que para além de uma perspectiva pedagógica, a ideia central era a sacralização do Estado, o cultuar da própria nação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar o percurso desta escrita, vem a memória um pensamento de Lucien Febvre (1989), onde afirma que o historiador deve produzir o seu mel, na falta das flores habituais. Ou seja, em meio a ausência de documentos, cabe ao historiador procurar alternativas que possibilitem a interpretação do passado e a produção do conhecimento histórico. Neste caminho que trilhei, as flores também estiveram em falta, sendo a busca por fontes uma das etapas de maior dificuldade.

Com o projeto já delimitado, inicialmente foi feito um contato prévio com a instituição, pela qual foi possível conhecer sua localização, seus espaços, adentrar o seu arquivo escolar e mapear os seus papéis. Contudo, a documentação escrita só consta a partir de 1980, os documentos provenientes antes disso, perderam-se ao longo do tempo, tanto pela ação do homem, como pela ação da natureza.

Como não havia recursos escritos no arquivo escolar da instituição, direcionei-me a SEDUC-PI (Secretária de Estado da Educação do Piauí), para consultarmos o seu arquivo. Mesmo com o envio de ofícios, visitas presenciais, também não tivemos êxito, segundo a secretária, no local não havia nenhum documento relacionado a escola.

Em meio a frustração e ao desânimo, partimos para o Arquivo Público do Estado do Piauí, onde após inúmeras tardes de consulta, do colocar e retirar das luvas, sinais de luzes foram surgindo no caminho. Através de jornais, correspondências, mensagens de governo, encontrei pequenos fragmentos referentes ao grupo escolar. Contudo, essa documentação não era suficiente, e limitava o nosso olhar para com a escola. Nesse caso, se fez necessário o uso da história oral, a partir da coleta de entrevistas.

A busca desses participantes foi angustiante. Primeiro, realizei um mapeamento no bairro da escola, batendo de porta em porta, a procura de ex-alunos do grupo escolar, alguns haviam mudado de endereço, outros estavam impossibilitados devido a saúde frágil. Depois de idas e vindas sem resultados, a alternativa viável foi a de procurar nas redes sociais. Foi por meio de uma página de história sobre a cidade de Teresina, que consegui localizar os participantes para a pesquisa.

É válido destacar a importância desses relatos, no sentido acadêmico permitiu um olhar mais amplo, mais intimista sobre a realidade escolar da instituição, e nos deu a possibilidade de dialogar com as fontes escritas encontradas. Além disso, nessa etapa de escuta ativa, foi motivador perceber a empolgação e a alegria dos ex-alunos ao relatarem suas vivências, ao descreverem a própria relevância do grupo escolar em suas vidas, em suas histórias. Portanto, em meio a escassez de documentos, das flores habituais, o mel por fim foi produzido.

Desse modo, pudemos constatar que a educação nos primeiros anos da república foi ressaltada como uma necessidade política e social. Essa percepção estimulou a criação de mais escolas no país, e nesse processo de materialização, foi o modelo grupo escolar que se configurou como símbolo de modernidade e desenvolvimento. O Piauí se inseriu nesse contexto procurando expandir o seu ensino público através da construção de grupos escolares, foi a partir deles que se firmou um plano de alfabetização, de universalização do ensino e dos ideais republicanos.

O grupo escolar serviu de instrumento do poder político, seja para refletir o comprometimento do governo na área educacional, seja para criar saberes e condutas diante da escola. Por conta disso, suas edificações deveriam se impor sob o meio urbano, deveriam desfrutar de uma arquitetura monumental capaz de ser vista ao longe. Havia uma preocupação das escolas públicas serem instalações muito evidentes, identificadas assim como espaços da esfera governamental e distantes do recinto doméstico.

Nessa expansão, em meio a uma Teresina que se tornava palco de transformações urbanas e sociais, é criado o Grupo Escolar Mathias Olympio, no ano de 1928. Em contraste aos grupos localizados no centro da capital, foi implantado no bairro Porenquanto. Nesse sentido, podemos considerar que havia o interesse político de expandir o ensino primário para populações menos favorecidas, como também o fato de que a estrada principal da região, era considerada uma importante via de comércios intermunicipais.

A instituição que usufruí de uma arquitetura neocolonial, seguia o modelo de

seriação difundido pelo Estado de São Paulo. Adentrando o seu espaço, para além de suas fachadas, foi notório a ausência de recursos específicos para a manutenção do prédio, foi característico a presença de professoras normalistas, que exerciam o caráter polivalente em meio a poucos recursos estruturais e com um salário pouco atrativo, porém de grande representação social. Além da feminização docente, foi típico a presença de mulheres na gestão escolar, desde a fundação até o ano de tombamento da escola, por mais que nas diretorias de ensino ainda predominasse a figura masculina.

Referente aos materiais escolares, foi notório editais e solicitações para compra, o que nos revela os métodos de ensino propagados, como o da Escola Nova, os recursos didáticos utilizados, a partir de cartilhas, livros, quadros parietais. Ademais, o fornecimento da merenda escolar na instituição foi marcado com grande festa, o que nos levou a refletir sobre as políticas de assistências do período, como o tipo de merenda distribuído, marcado pelo famoso “leite pau de índio”, o mingau. Outro ponto, é a presença das festividades cívicas, que movimentavam não somente a escola como toda a cidade, fortalecendo no meio social os ideais nacionalistas e patrióticos.

Ao passo em que finalizamos esta pesquisa, recebemos o triste anúncio da possibilidade de fechamento da instituição¹⁹. Após 97 anos de funcionamento, estudantes e professores vão ser realocados para outras unidades de ensino, ainda sem direcionamento específico. A instituição, até então atendia alunos do ensino médio, e promovia a inclusão de alunos com surdez. Segunda a Secretária de Estado da Educação, a decisão advém da queda do número de matrículas, contudo, se ignora o peso símbolo da instituição e o seu valor diante de toda a comunidade.

Observamos que o antigo Grupo Escolar Mathias Olympio, por mais que seja tombado como patrimônio do Estado do Piauí, não é reconhecido pelo seu valor histórico e pela sua importância na democratização do ensino em Teresina. É imprescindível que a sua implantação, possibilitou também o desenvolvimento de uma educação popular. Assim, o trabalho contribui positivamente para a história da educação no Piauí, possibilitando novos olhares e perspectivas para os estudos dos grupos escolares.

Ademais, ao reconstruir a história do Grupo Escolar Mathias Olympio, contribuimos também no resgate da sua memória. Conhecer e valorizar o patrimônio escolar é, nos nossos dias, um aspecto extremamente importante, pois permite preservar a identidade das

¹⁹ Ver mais em <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2025/12/08/estudantes-e-professores-lamentam-anuncio-de-fechamento-de-escola-com-quase-100-anos-em-teresina.ghtml>.

instituições, reforçar os laços dos atores que por elas passaram, e fortalecer a sua identidade social.

FONTES

PIAUÍ- Almanaque da Parnaíba, 1928.

PIAUÍ- Almanaque da Parnaíba, 1935.

PIAUÍ- Almanaque da Parnaíba, 1942.

PIAUÍ- Almanaque da Parnaíba, 1943.

PIAUÍ- Departamento de Ensino, 1937.

PIAUÍ- Departamento de Ensino, 1940.

PIAUÍ- Departamento de Ensino, 1942.

PIAUÍ- Departamento de Ensino, 1943.

PIAUÍ- Departamento de Ensino, 1944.

PIAUÍ- Departamento de Ensino, 1947.

PIAUÍ- Departamento de Ensino, 1948.

PIAUÍ- Revista do Instituto Geographico e Historico Piauihyense, 1922. Teresina-PI.

PIAUÍ- Jornal Diário Oficial do Estado. Teresina, 1934.

PIAUÍ- Jornal Diário Oficial do Estado. Teresina, 1935

PIAUÍ- Jornal Diário Oficial do Estado. Teresina, 1938.

PIAUÍ- Jornal Diário Oficial do Estado. Teresina, 1940.

PIAUÍ- Jornal Gazeta. Teresina, 1943.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Miguel de Paiva Rosa. Imprensa Oficial, 1913. Teresina-PI.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Eurípides Clementino de Aguiar. Imprensa Oficial, 1920. Teresina-PI.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Leônidas de Castro Melo, 1936. Imprensa Oficial. Teresina-PI.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Leônidas de Castro Melo, 1937. Imprensa Oficial. Teresina-PI.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Mathias Olympio de Melo-1926. Imprensa Oficial. Teresina-PI.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Mathias Olympio de Melo-1927. Imprensa Oficial. Teresina-PI.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Mathias Olympio de Melo-1928. Imprensa Oficial. Teresina-PI.

PIAUÍ- Mensagem do Sr. Mathias Olympio de Melo-1929. Imprensa Oficial. Teresina-PI.

PIAUÍ- Regulamento Geral da Instrução Pública de 1910.

PIAUÍ- Regulamento Geral da Instrução Pública de 1933.

PIAUÍ. Relatório do Interventor Federal Cap. Landry Salles Gonçalves. 1931-1935. Teresina: Imprensa Oficial, 1935.

PIAUÍ. Relatório do Interventor Federal Sr. Leônidas de Castro Melo. D.E.L.P-Teresina, 1938.

PIAUÍ. Relatório do Interventor Federal Sr. Leônidas de Castro Melo. D.E.L.P-Teresina, 1940.

PIAUÍ. Relatório do Interventor Federal Sr. Leônidas de Castro Melo. D.E.L.P-Teresina, 1942.

PIAUÍ. Relatório do Interventor Federal Sr. Leônidas de Castro Melo. D.E.L.P-Teresina, 1943.

SECULT- Processo de tombamento do Grupo Escolar Mathias Olympio-Teresina, 1987.

TERESINA -1852-2002- Edição comemorativa- 150 anos de Teresina. Arquivo Público do Estado do Piauí.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008

BARROS, Fransuel Lima de; CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Teresina descalça: a formação da cidadena Belle Époque**. In: FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; MONTEIRO, José Honório; CERQUEIRA, Maria Dalva Fontenele (Orgs). Itinerários da pesquisa em história: a polifonia de um campo. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 122.

BARROS, Myrian Moraes Lins de. Memória e família. **Revista Estudos Históricos**. V.2. n. 3. Rio de Janeiro: s/e., 1989. p. 29-42. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2277>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BENCOSTTA, Marcos Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares:**

cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas (SP): Mercado das letras, 2006.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2007.

BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional e processo de sistematização**. Teresina: Edufpi, 1996.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. O que a escola festeja? Uma retomada histórica sobre os tipos e sentidos das festas escolares. In: CATANI, D.; JÚNIOR, D. (org.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Editora Difel, 1990.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 9ª ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2009.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO, Agustín. FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ELIAS, Maria Eliza Vieira. **Evolução do Espaço escolar no Brasil: referências ao planejamento urbano de Limeira-SP**. Orientador: Prof. Dr. Pompeu Figueiredo de Carvalho. 2009. 123 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de pós-graduação em Geografia – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, Luciano. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas considerações. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n.1, p. 141-159. Jan./jun., 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/7bbSPcLZh8sZ9yFNYSZ8W9K/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Tradução de Magalhães Ferreira e Francisco de Melo. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, Lorena Maria de França. **O estado, as normalistas e a infância em**

Teresina (1900-1940). Orientadora: Professora Dr^a. Elizangela Barbosa Cardoso. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2017.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano.** Teresina: Edufpi, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Recife: Vozes, 2009.

FUNARI, Pedra Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo. V. 16, n. 1, p. 135–144, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643759>. Acesso em: 20 maio 2025.

FUNARI, Pedro Paulo; SILVA, José Glaydson. **Teoria da História.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

GANDARA, Gercinair Silvério. Teresina: a capital sonhada do Brasil oitocentista. **Revista História São Paulo -UNESP.** v. 30, n. 1, p. 90-113, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/M6gfmTQqhnjCsvdHqJ4rdPp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história** tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Luiz Mendes Ribeiro. **Cartas a A. Tito Filho/ Luiz Mendes Ribeiro Gonçalves.** Organizado por Kernad Kruel. Teresina: Editora Zodíaco, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO PIAUIENSE. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico Piauiense.** Teresina, Piauí, 1922.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação.** Paraná, no 01, pp 10-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/frans/Downloads/38749-Texto%20do%20artigo-171607-1-10-20170803.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** 4^a ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

LIMA, Tania Andrade. **Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém. V. 6, n. 1, p. 11-23, jan.- abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/899PQPGsVV5WGXNyxXqzhwc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução: Irene Ferreira, Bernardo Leitão,

Suzana Ferreira Borges. 5ª ed. revista. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001 Federal.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 1997.

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

MARCANTONIO, Marcela Sanches. **A LBA e as políticas assistências em espaço escolar: um estudo sobre a caixa escolar entre os anos de 1942 a 1952**. Orientador: Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto, São Paulo, 2019.

MELO; Salânia Maria Barbosa. **A construção da Memória Cívica: espetáculos de civilidade no Piauí (1930-1945)**. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

NASCIMENTO, Francisco Alcides. Teresina, a capital que nasceu sob o signo do moderno e da pobreza. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH**, 26., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300477414_ARQUIVO_Teresinamodernaanpuh2011.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

NERY, Juliana Cardoso. **O embate entre o moderno e o tradicional na arquitetura brasileira: a atuação de arquitetos e instituições de preservação (1930-1960)**. 2013. 382 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

NORA, Pierre; AUN KHOURY, Tradução: Yara. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 28 jan. 2025.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck. **Patrimônio Escolar: para além da arquitetura, a materialidade do patrimônio histórico nas escolas paulistas**. Orientadora: Maria Lucia Bressan Pinheiro.

2015. 160 f. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Maria Augusta; TAMBARA, Elomar Antonio; AMARAL, Giana Lange. Fotografias de prédios escolares: a construção de obras visíveis como propaganda do governo Simões Lopes, na cidade de Pelotas. **Revista Pedagógica** [S. l.], v. 11, n. 22, p. 109–132, 2009. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/376>. Acesso em: 28 fev. 2025.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-trajetoria-do-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-no-periodo-de-20032010-relato-do-gestor-nacional/12081?id=12081>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PERES, Eliane, Teresinha. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? E Quero ler. Pelotas, Rio Grande do Sul, 1999. **História da Educação**, p. 89-103. Disponível em: [file:///C:/Users/frans/Downloads/Dialnet-AProducaoEOUsoDeLivrosDeLeituraNoRioGrandeDoSul-4891625%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/frans/Downloads/Dialnet-AProducaoEOUsoDeLivrosDeLeituraNoRioGrandeDoSul-4891625%20(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2025.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a República: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo**. Teresina: FCMC, 1994.

SALES, Luis Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2000.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Arquitetura e instrução pública: a reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará**. Orientadora: Maria Juraci Maia Cavalcante. 2011. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO. **Teresina em bairros**. Teresina: SEMPLAN, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO. **Perfil dos bairros**. Teresina: SEMPLAN, 2018.

SILVA, Sandro Pereira. **Trajetória e padrões de mudança institucional no programa nacional de alimentação escolar**. Instituto de Pesquisa Econômica. Brasília: Ipea, 2019.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Picos e a consolidação de sua rede escolar: do Grupo Escolar ao Ginásio Estadual**. Orientador: Antônio de Pádua Carvalho Lopes. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, Luciano. **A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil.** In: Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Diana Gonçalves Vidal (org.). Campinas- São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019, p. 2-24. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e063>. Acesso em: 12 fev. 2025.

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

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

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 21, p. 90-103, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723818362017251/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves; ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **História econômica da escola: uma abordagem antropológica em circuito transnacional (1870–1910).** São Paulo: Editora Unesp, 2024.

WERLE, Flávia Orbino Corrêa. **História das instituições escolares: de que se fala?** In: LOMBARDI, José Claudinei. NASCIMENTO, Maria Isabel de Moura. Fontes, história e historiografia da Educação. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2004.

ENTREVISTAS

RAMALHO, Maria do Amparo Santana Menezes. **[Depoimento]**. Teresina, abr. 2025. Entrevista concedida a Gerlândia da Rocha Luz para elaboração de dissertação.

SANTOS, Maria Luiza. **[Depoimento]**. Teresina, maio 2025. Entrevista concedida a Gerlândia da Rocha Luz para elaboração de dissertação.

SOUZA, Francisco Gilásio da Silva. **[Depoimento]**. Teresina, set. 2025. Entrevista concedida a Gerlândia da Rocha Luz para elaboração de dissertação.

SILVA, Eugênia Conceição. **[Depoimento]**. Teresina, set. 2025. Entrevista concedida a Gerlândia da Rocha Luz para elaboração de dissertação.