UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A escola primária no Estado do Pará (1920- 1940)

Tese apresentado ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação na área de concentração de História da Educação e Historiografia.

Aluna: Maricilde Oliveira Coelho.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Schapochnik.

São Paulo, outubro de 2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A escola primária no Estado do Pará (1920- 1940)

Maricilde Oliveira Coelho

São Paulo

2008

Ao Maurício e ao Evaldo por terem partilhado comigo as dúvidas e as alegrias do trabalho de pesquisa e da produção da tese.

Agradecimentos

Aos meus pais, minha irmã Marinilce e minha sobrinha Marina, sempre presentes.

Ao Professor Dr. Nelson Schapochnik, meu orientador, pela dedicação e empenho na construção desse trabalho.

Às Professoras Doutoras Denice Catani e Carlota Boto pelas contribuições extremamente valiosas feitas durante a realização do exame de qualificação.

A UFPA e a CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

A tese *A escola primária no Estado do Pará (1920- 1940)* analisa a cultura da escola primária no Brasil, e em particular no Estado do Pará, local de interesse central desse estudo. Para isso, foi necessário a identificação do quadro social, político, cultural e econômico da sociedade brasileira em geral e, de modo mais particular, da sociedade paraense no desenrolar dessas décadas. A partir do conceito de cultura escolar desenvolvido por Dominique Julia, descrito como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, a tese analisa as normas e legislações para a educação primária; os saberes, gerais e específicos, ministrados aos alunos nas diferentes escolas primárias em diferentes localizações espaciais das cidades e vilarejos paraenses; a formação do professor primário, agente responsável em utilizar dispositivos pedagógicos para facilitar a aquisição de conhecimentos e habilidades, entre eles os rituais e as comemorações cívicas na escola primária, elementos de apoio na formação dos conceitos de nacionalidade e de civilidade. As fontes utilizadas para o trabalho foram: relatórios e mensagens dos governadores, decretos, atestados, minutas de portaria da Instrução Pública, ofícios e petições da Secretaria de Educação e Saúde Pública, jornais de circulação diária e o periódico pedagógico *Escola – revista do professorado do Pará*.

PALAVRAS-CHAVES: História da Educação Brasileira; Cultura Escolar; Escola primária.

ABSTRACT

The primary school in Pará (1920-1940) wham is thesis locus the primary school culture in Brazil, especially in Pará. Since Pará is the main place for this study. For this study, the social, political, cultural and economical aspects were analyzed to help us identify what it was going on the paraense society. The thesis analyses the rules and laws in primary school, the general and specific knowledge, taught to student in different cities and small villages in Pará. It also talks about the primary teacher curriculum, since he/she is in charge of using, the pedagogical devices to facilitate the knowledge and abilities acquisition. As part of this acquisition civic celebrations and rituals are considered essential in the concepts of nationality and civil rights. There were several sources for this research such as newspapers, government decrees, a specific magazine named *School*, certificates, government messages, education secretary petitions and so on. All this was done through the concept de school culture by Dominique Julia that describes rules that define behaviors and practices to be incorporated by students.

KEY WORDS: Brazilian Education History; School Culture; Primary School.

Índice

Introdução..... 01
Capítulo 1 – Sociedade, cultura e educação..... 08
1.1 O quadro desanimador das finanças..... 09
1.2 Condições de vida na capital e no interior paraense..... 12
1.3 A questão da saúde pública..... 17
1.4 A vigilância e o controle das doenças..... 20
1.5 O quadro da educação..... 23

Capítulo II - Saberes e caminhos da escola primária..... 31
2.1 Conhecimentos para cultivar a formação moral, higiênica e social..... 32
2.2 Diferentes escolas, diferentes tempos e saberes para o ensino..... 35
2.3 Alfabetização: questão nacional por excelência..... 37
2.4 Livros, cartilhas, leituras..... 39
2.5 Além da alfabetização: história, geografia, ciências e matemática..... 50
2.6 Educação moral, cívica e estética: formadores da civilidade..... 55
2.7 Educação para a saúde e disciplina do corpo..... 59
2.8 O polêmico ensino de religião..... 65

Capítulo III – O espaço do ensino..... 70
3.1 Escolas..... 71
3.2 Grupo Escolar: a distinção do ensino..... 80
3.3 Para desvalidos da sorte, outra escola..... 91
3.4 A luta pela educação..... 97

Capítulo IV – O ofício de professor e de professora..... 107
4.1 Ser professor, ser professora..... 108
4.2 Instruir: um trabalho de mulheres..... 119
4.3 Tornar-se professor, tornar-se professora..... 123
4.4 Das dificuldades da Escola Normal..... 128
4.5 O ensino normal rural..... 132
4.6 A circulação da produção intelectual dos professores..... 136
4.7 O ensino: questão de método..... 145
4.8 Outros agentes pedagógicos: o inspetor escolar e o diretor..... 150

Capítulo V – Ritos, festas e comemorações na escola primária..... 159
5.1 As festas escolares: modos de educar..... 160
5.2 As festas da independência: desfiles, exposições e músicas..... 166
5.3 O culto sacralizado à bandeira e ao hino..... 173
5.4 O ritual dos exames..... 177
5.5 A escola e a família..... 181

Considerações finais..... 185

Fontes impressas..... 187
Artigos e notícias de jornais..... 187
Crédito das fotografias..... 189
Documentos avulsos..... 189
Dicionário..... 189
Livros de História, História da Educação e Literatura do Pará..... 190
Programas, decretos e mensagens..... 192
Relatórios..... 194
Revistas..... 195

Bibliografia..... 195
Livros e artigos..... 195
Teses e dissertações..... 203

Introdução

Somente pelo diálogo entre as questões regionais, nacionais e internacionais da educação e da sociedade, se poderá construir uma História da Educação Brasileira que avalia a diversidade regional como possibilidade de compreensão da totalidade histórico-social do país[1]. Desse modo, amplia a análise das ocorrências históricas da escola primária e identifica as formas de representação da educação, considerando-se para isso que os diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira vivenciam experiências distintas de escolarização. A tese *A escola primária no Estado do Pará (1920- 1940)* procura evidenciar a existência de uma cultura da escola primária e analisa os dispositivos que configuraram as situações de aceitação e resistência dos sujeitos educacionais ao sistema de regulamentação da prática pedagógica no período de 1920 ao início de 1940.

Os primeiros anos da educação republicana no país trouxeram a consolidação de uma plataforma de civismo que circulou nos livros didáticos, nas revistas pedagógicas e também nas festas e celebrações promovidas pela escola. Plataforma esta que ainda continuava fortalecida nas décadas de 1920 e 1940. Essas ocorrências históricas proporcionam ao pesquisador a possibilidade de entrever para qual direção os diversos agentes (políticos, intelectuais, professores, inspetores, pais e alunos), envolvidos na ação cotidiana da escola, conduziram a educação no Brasil, e em particular no Estado do Pará, local de interesse central desse estudo.

Entende-se que a investigação das relações entre educação e sociedade alude a necessidade de atenção aos processos internos da escola, ou seja, das práticas consolidadas que produzem a própria representação da instituição escolar. Para atingir tal objetivo, utilizou-se como fonte de pesquisa elementos categóricos intrínsecos ao sistema educacional: livros escolares, revistas pedagógicas, a legislação vigente, as comemorações

[1] No texto *A educação na primeira república* (http/www.histedbr.fae.unicamp.br/ navegando/artigos-057), Lívia Diana Rocha Magalhães, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mapeou estudos recentes sobre a História da Educação Brasileira produzidos pelos cursos de pós-graduação da UNICAMP e da USP que tratam da descentralização do ensino nos vários Estados do país, entre eles São Paulo, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Pará.

cívicas, o programa de ensino, a reorganização do tempo e do espaço escolar. Essas fontes revelam as tensões políticas, sociais e econômicas pelas quais passou a educação brasileira.

As fontes pesquisadas foram exploradas com base em três hipóteses de trabalho, que configuram o problema norteador da pesquisa. Primeira hipótese: na organização das práticas, dos processos e dos saberes da escola primária brasileira, estava implícito o intento de valorizar a instrução como emblema da modernidade, do progresso e da civilização e como uma das colunas essenciais para o controle social. Os altos índices de exclusão social que caracterizam a sociedade brasileira, entretanto, demonstram que as ofertas de acesso e permanência na escola são diferenciadas para os diversos grupos sociais.

Segunda hipótese: a legitimidade da escola, como espaço institucional dos saberes necessários à sociedade de uma determinada época, gerou mecanismos de representação da própria escola, concretizados nas práticas pedagógicas. O processo de produção, circulação e apropriação desses saberes, pontuado na escola primária brasileira por conflitos e dificuldades, indica de que maneira os múltiplos atores da ação pedagógica se ajustaram ou resistiram aos objetos e modelos culturais impostos.

Terceira hipótese: o recorte do regional se desvenda nas relações nacionais e internacionais. A adoção de modelos estrangeiros na educação pública brasileira, para além de uma simples cópia, visava instaurar o moderno em correspondência ao acelerado processo de urbanização, que trazia novas experiências de vida e possibilidades culturais para a sociedade. Portanto, para se compreender a organização administrativa e pedagógica da escola primária é preciso considerar a interseção de dispositivos políticos, científicos, econômicos e religiosos nas práticas internas da escola.

A investigação dos saberes e práticas pedagógicas abrangeu estudos sobre uma multiplicidade de materiais impressos destinados especificamente ao uso pedagógico. A compreensão dos usos desses impressos tomou como embasamento as contribuições de Roger Chartier no que se refere à materialidade do objeto impresso, que carrega consigo o sinal de sua produção, circulação e uso, descrevendo assim, os processos de sua apropriação. Apropriação entendida como uma história social dos usos e das interpretações

e que reconhece as condições e processos como determinantes na construção dos sentidos, sendo registrada nas práticas que a produz[2].

O conceito de representação, também fundamentado de acordo com a teoria de Roger Chartier, foi essencial para apreender o funcionamento da sociedade. Esse conceito permite articular três modalidades da relação com o mundo social:

> ...em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos sociais; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns "representantes" (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, classe ou comunidade[3].

De acordo com essas modalidades da relação com o mundo social, apresentadas pelo filósofo francês, pode-se compreender que a escola primária foi legitimada por mecanismos que se tornaram a própria representação da escola e dos agentes que a formam. A investigação sobre a representação que esses agentes fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes e da instituição e dos processos que constituem essas práticas, esquematiza, assim, a construção e concretização da cultura escolar.

Todavia não se pretende, nesta tese, solucionar as dificuldades de definição do termo cultura e suas contradições e variações adquiridas historicamente, pois como observa Raymond Williams, a forma pluralista dessa designação e das questões fundamentais dos elementos formativos ou determinantes é que produzem "culturas". São as palavras de Raymond Williams:

> Respostas alternativas a essas questões têm produzido amplo leque de significados convincentes, tanto dentro da antropologia quanto, por extensão, a partir dela: desde

---

[2] CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista do Instituto de Estudos Avançados*. São Paulo: Edusp, 1991, número 11, p.180.

[3] CHARTIER, Roger. Op. cit. p.183.

> a antiga ênfase num "espírito formador" – ideal, religioso ou nacional – até ênfases mais modernas em uma "cultura vivida" determinada primordialmente por outros processos sociais, hoje designados de maneira diversa – comumente certos tipos de ordem econômica ou política. Dentro das tradições alternativas conflitantes que têm resultado desse leque de respostas, a própria "cultura" oscila, então, entre uma dimensão de referência significativamente global e outra, seguramente parcial. [4]

Nesse sentido, o termo cultura designa tanto as produções materiais da escola quanto o processo constitutivo das práticas escolares. Para analisar a cultura escolar é preciso focalizar os dispositivos e preceitos que direcionam as atividades da escola numa sociedade e num tempo específico. Assim, o conceito de cultura escolar não deve ser entendido como apêndice ou complemento da vida escolar, ao contrário, deve ser entendido como um elemento inerente ao processo do próprio movimento de implantação e organização do sistema escolar[5].

O interesse pelo conhecimento e pela sistematização de informações sobre as práticas cotidianas da escola e a forma como esta instituição processa os saberes considerados fundamentais à sociedade num determinado período, tem ocupado o empenho de pesquisadores de várias nacionalidades nos últimos tempos[6]. Compartilhando de tal pensamento, considera-se relevante o estudo das práticas, processos e saberes da escola primária paraense nas décadas de 1920, 1930 e anos iniciais da década de 1940 com a preocupação de recolher dados que balizem a compreensão do projeto educativo vivenciado naquelas décadas.

Nesse período, o aparelho escolar foi reorganizado tendo em vista um novo intento pedagógico. Para Marta Maria Chagas de Carvalho, as reformas na instrução pública promovidas em todo país, a partir da década de 1920, são sinais do esgotamento da capacidade de normatizar as práticas docentes previstas nos modelos pedagógicos presentes

---

[4] WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992, p. 11.

[5] O conceito de cultura escolar, em suas diversas formas, é usado para a explicação das práticas internas da instituição escolar por diversos autores, entre outros: Jean Claude Forquin, Antonio Viñao Frago, Dominique Julia, Antonio Nóvoa, Guy Vicent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Jean Hébrard, André Chervel e Philippe Perrenoud.

[6] Ver as pesquisas de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano na Espanha; de Jean Hébrard, Anne Marie Chartier, André Chervel, Dominique Julia e Alain Chopin na França; Áurea Adão, Antonio Nóvoa, Justino Magalhães e Rogério Fernandes em Portugal; Denice Catani, Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Vidal e Rosa Fátima de Souza no Brasil, entre outros, exemplos de investigações que delimitaram novos temas para compreender as práticas constitutivas da escola e de seus agentes. Entre estes temas aparecem: história das disciplinas escolares, história da profissão docente, práticas de leitura e escrita, história do livro didático.

na escola brasileira desde o final do século XIX[7]. Vinculada a um projeto modernizador marcado por fortes mecanismos de controle da população, a redefinição da escola foi balizada por papéis sociais mais amplos e, além de ensinar a leitura, a escrita e os princípios cívicos às novas gerações, alargou seu campo de ação ao se integrar a outras instituições criadas para formar uma sociedade incorporada aos preceitos da higiene, do trabalho e da moral.

A tese *A escola primária no Estado do Pará (1920- 1940)* está dividida em cinco capítulos assim esquematizados: o primeiro capítulo apresenta o cenário socioeconômico e político do Estado do Pará nas décadas de 1920, 1930 e inicio da década de 1940. Na década de 1920 o projeto republicano sob orientação positivista já estava consolidado e a condição de vida da maioria da população estava longe de incluir direitos básicos à saúde e à educação. O final da década de 1930 e os anos iniciais de 1940 trouxeram melhorias para a população em vários setores, inclusive na educação, com a expansão do número de vagas no ensino público, a construção de grupos escolares nos subúrbios da capital e a implantação do curso normal rural em alguns municípios do interior do Pará.

A importância da identificação do quadro social, político e econômico da sociedade brasileira em geral e, de modo mais particular, da sociedade paraense no desenrolar dessas décadas, são fundamentais para a compreensão das estratégias[8] e práticas sociais impostas aos indivíduos, pois através desse quadro se pode verificar o objetivo de legitimar o projeto de sociedade assentado pelo interesse do grupo econômico que o planejou.

O segundo capítulo trata dos saberes, gerais e específicos, ministrados aos alunos nas diferentes escolas primárias em diferentes localizações espaciais das cidades e

---

[7] CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 121.

[8] Para Michel de Certeau estratégia "é o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos ou objetos da pesquisa, etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização "estratégica" procura em primeiro lugar distinguir de um "ambiente" um "próprio", isto é, o ligar do poder e do querer próprios". CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 11ª. edição, 2005, p. 99.

vilarejos paraenses. Para uma geração já inserida no processo de industrialização e vivenciando novas experiências culturais, era importante o conhecimento dos princípios da ciência, como exigência para a preparação para o trabalho; da educação moral e cívica, como elemento de controle e civilidade; e da educação física, como atividade que objetivava fortalecer o corpo, torná-lo ágil e discipliná-lo para a obediência. Outro saber valorizado culturalmente, a higiene, era considerada um dos fatores de regeneração da sociedade e se constituiu em uma prática pedagógica da escola primária. A crença na higienização e no saneamento compôs a representação de uma sociedade moderna e civilizada que, para funcionar bem, ou seja, ser governável precisaria desinfetar o espaço físico da cidade e o corpo de seus cidadãos.

O terceiro capítulo aborda o espaço físico da escola primária. O ensino público primário do Pará foi ministrado em diferentes instituições de ensino, a saber: grupo escolar, escola isolada, escolas reunidas, escola noturna, orfanato, instituto profissional. Escolas localizadas tanto na capital quanto no interior do Estado. Verifica-se que a distinção entre essas escolas ia deste o espaço físico para funcionamento até o tempo de duração para o término do curso primário, além de diferentes programas de ensino para cada uma dessas instituições.

O quarto capítulo dessa tese aborda a formação pedagógica do professor primário e a representação do magistério. A imagem do trabalho docente como trabalho abnegado, apostólico, missionário, vigente ainda nas décadas de 1920-1940, permaneceu ao lado da imagem do docente construída pela pedagogia da escola nova, ou seja, a do trabalho como signo da competência técnica. Essa longa duração da idéia de “devotamento” no trabalho do mestre ia de encontro à luta enfrentada pelo professor pelo direito de receber o salário, que atrasava constantemente devido às inúmeras dificuldades financeiras enfrentadas pelo governo paraense. Esse mesmo capítulo refere-se também a outros profissionais envolvidos diretamente no exercício da prática docente, como o inspetor e o diretor do grupo escolar. O estudo das atividades desses outros profissionais converge para as limitações políticas impostas ao trabalho do professor, que iam desde a falta de autonomia para exercer suas tarefas até a subordinação e o controle.

O quinto e último capítulo analisa as exposições, os rituais e as comemorações cívicas na escola primária como elementos de apoio na formação de conceitos de nacionalidade e de civilidade. Essas atividades contribuíram para construir a imagem da escola republicana como local onde, além de ensinar valores cívico-patrióticos, também conservava esses valores em ações pedagógicas que se desdobravam para toda a sociedade.

As fotografias ilustrativas da tese foram reproduzidas da revista *Escola*, publicada pela Diretoria Geral da Educação e Ensino Público entre 1934 e 1936, e do álbum *Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939*, impresso em 1939 nas Oficinas Gráficas do Instituto "Lauro Sodré", em Belém. A pesquisa foi realizada na seção de obras raras da Biblioteca Pública "Arthur Vianna", em Belém e na seção de periódicos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO I

Sociedade, cultura e educação no Pará

> País novo, precisando tudo organizar sob condições de meios especialíssimos, o Brasil, imenso para ser instruído d'um golpe só, tem a questão do ensino, ao lado do saneamento e dos transportes, como obrigação indeclinável de seus governos. É trabalho de ação contínua, feito pela insistência das gerações políticas que respondam pelo poder, pedindo maiores esforços, tenacidade e energia na atuação. Será, cada vez mais, objeto de campanhas do espírito nacional sobre os elementos que dificultam a propagação do ensino, sobretudo a disseminação das populações, rareadas sobre distancias consideradas, sem nucleação suficiente para a formação da escola.
>
> Dionísio Auzier Bentes, 1927[9].

Figura 01: Alunos da turma sob regência da professora Palmira Lins de Carvalho, em 1935, no Grupo Escolar "Barão do Rio Branco".

[9] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1927. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1927, p. 7.

1.1 O quadro desanimador das finanças

A noção de país novo, que ainda precisava ser construído, mas com grandes possibilidades no futuro, presente na fala do governador paraense Dionísio Bentes, predominou no Brasil até mais ou menos a década de 1930. Entretanto, a situação de euforia e de esperança quanto às possibilidades de um futuro promissor, favorecido pela natureza grandiosa do país, foi abalado nos Estados do norte, com a crise da borracha.

A partir de 1870, a receita orçamentária do governo paraense provinha na sua maior parte de um único produto de exportação: a borracha. Em 1906, só o Pará exportou 18.192.227 quilos de borracha do total de 37.834.777 dos Estados da Amazônia. Entretanto, já em 1908, a economia paraense foi ameaçada pelo comércio da borracha asiática nos mercados europeus e norte-americanos. Ainda na década de 1910 se instalou uma crescente crise financeira, obrigando o governo do Estado do Pará a iniciar rigorosa contenção de despesas nos serviços públicos. O rastro da crise financeira, provocada pela redução dos impostos arrecadados com a exportação da borracha para o mercado internacional, iniciada em 1908, se prolongou até as décadas de 1920-1930.

Para amenizar a situação da crise econômica, o governo paraense adotou medidas drásticas em relação ao serviço público. Para ter uma idéia, em 1921 o governador Antonino Emiliano de Sousa Castro diminuiu o contingente da Brigada Militar, cortou 45% na folha de pagamento dos funcionários da Imprensa Oficial do Estado e posteriormente a extinguiu, reduziu o quadro de funcionários do Serviço Sanitário do Estado e arrendou para a União a Estrada de Ferro Belém-Bragança[10]. Na área da educação, este mesmo governador extinguiu sete escolas agrupadas, das vinte e cinco que funcionavam em Belém, explicando seu ato pela diminuta freqüência de alunos acusada na estatística escolar, o que não justificava a despesa administrativa na manutenção dessas escolas. Além disso, restringiu recursos financeiros aos 11 grupos escolares e 145 escolas isoladas da capital [11].

---

[10] CASTRO, Ribamar (org.). *Atos dos governadores (1890-1930)*. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 244.

[11] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sessão solene de abertura da primeira reunião de sua 11ª. legislatura, a sete de setembro de 1921 pelo Governador do Estado Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1921, p. 74.

Quando Dionísio Auzier Bentes assumiu o governo do Estado em 1925, a receita estadual era inferior a quase 50% das despesas fixadas, o pagamento do funcionalismo público estava atrasado, havia dívidas internas e externas contraídas ao longo dos governos anteriores e o crédito público do governo estava abalado. Na diminuição rigorosa de despesas para o Estado, Dionísio Bentes dispensou um inspetor escolar, cinco professoras primárias, um professor do Instituto "Lauro Sodré", dois professores da Guarda Civil, um professor da cadeia "São José", quatro adjuntas auxiliares de grupos escolares. Em trinta de março de 1925, porém, os cargos de professor interno do Instituto "Lauro Sodré" e da cadeia "São José" foram restituídos, sob o decreto 4172, devido à necessidade desses profissionais[12].

Com uma economia em que o equilíbrio estava no extrativismo dos seringais da floresta, o Estado do Pará viu, com a vertiginosa queda do preço da venda da borracha natural para o mercado internacional, a necessidade de manifestar uma nova orientação econômico-social: o estímulo ao aparecimento da industrialização e da agricultura voltadas ao mercado interno. Condições propícias, tais como disponibilidade de mão-de-obra, mercado de consumo interno em expansão, política de isenção de impostos, facilidade para importação de materiais para a indústria, provocaram o aparecimento de algumas indústrias, principalmente no perímetro metropolitano de Belém. Essa industrialização, bastante incipiente, diversificou o sistema produtivo e tornou-se a grande esperança para a superação da crise econômica do Pará. Entre as indústrias implantadas no Estado sob benefício da isenção de impostos estavam: uma fábrica de botões e outros artigos de madrepérola; uma fábrica de fiação, tecelagem e estamparia; uma usina de moagem de trigo; uma usina destinada ao preparo lavagem e refinamento da borracha fina; uma fábrica de meias; uma fábrica de algodão hidrófilo; uma fábrica de cerveja.

As isenções do pagamento de impostos, concedidas pelo Estado a essas indústrias, foram compensadas por contratos que obrigavam o concessionário a certos deveres sociais. Por exemplo, a usina de moagem de trigo foi instalada em 1925 com a obrigação de abastecer o consumo de farinha de trigo da Santa Casa, do Asilo de Mendicidade e do Leprosário do Prata, além de manter na empresa 2/3 de operários

[12] CASTRO, Ribamar (org.). Op. cit. p. 268.

brasileiros. Também em 1925, Lauro da Silva Rosado, concessionário da fábrica de fiação, tecelagem e estamparia, teria que admitir em sua indústria vinte menores órfãos como operários aprendizes. Outra situação semelhante foi a da fábrica de meias, de propriedade de Laudelino da Costa Lima, autorizada a funcionar a partir de 1925 e obrigada a fornecer de modo gratuito e a cada ano, durante o período de isenção dos impostos, cem pares de meias para os educandos do Instituto "Lauro Sodré" e cem para as alunas do Instituto "Gentil Bittencourt", e mais ainda ministrar o ensino profissional, na própria fábrica, a quatro aprendizes operários, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, escolhidos nas escolas públicas pela comprovação de pobreza[13].

Percebe-se, nos exemplos acima, que a preocupação com a aprendizagem profissional das crianças pobres se destaca como uma forma do governo considerar o ensino profissional como processo de regeneração social. Assim, o projeto republicano para a escola primária elaborou programas e espaços de ensino diferenciados para crianças de distintas origens sociais e o poder público colocou à disposição para meninos e meninas "desvalidos da sorte", um processo de escolarização profissionalizante nos institutos e escolas de artífices e na transferência, para a fábrica, da formação dessas crianças. Nos estudos sobre o remodelamento do ensino técnico-profissional nas primeiras décadas da república brasileira, Jorge Nagle afirma que as diversas iniciativas e realizações em relação ao ensino de ofícios realizadas pelo governo federal, e podemos dizer também pelos governos estaduais, foram organizadas mais como plano de assistência aos necessitados e menos como programa propriamente educacional[14].

---

[13] Idem , p. 264 -307.
[14] NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: Editora D.P&A, 2 ed. 2001, p. 212-226.

1.2 Condições de vida na capital e no interior paraense

O tardio aparecimento de indústrias no Pará denota o descompasso com a modernidade, representada nas capitais mais desenvolvidas do país pelo trabalho fabril. No interior do Estado, onde estava concentrada a maior parte da população, a renda sobrevinha, principalmente, da pesca artesanal e do extrativismo vegetal da madeira, de sementes oleaginosas e da borracha natural. Entretanto, não havia a industrialização da madeira e nem dos outros produtos extraídos da floresta, que eram trazidos para Belém e vendidos à vista[15]. Para Miguel Shelley o desamparo em que vivia o interior, "espinha dorsal do Estado", resultava antes da ausência de organização de cooperativas e de indústrias de beneficiamento desses produtos do que propriamente da queda do preço da borracha no mercado internacional[16].

Outro problema grave estava na dificuldade no fornecimento de gêneros alimentícios e mercadorias para o interior do Estado, acarretando o grande fantasma da carestia. Em Altamira, localizada no sudoeste do Pará, a 740 quilômetros de Belém, o preço de uma saca de açúcar, que na capital custava 930 réis, chegava a custar 2.200 réis, preço justificado pelos freteiros, responsáveis em trazer as mercadorias em barcos fretados de Belém ou de Manaus, devido ao custo "fabuloso" da gasolina[17]. Com um custo de vida elevado, a fome e a doença campeavam diversos municípios paraenses [18].

Os seringais não mais garantiam a sustentação de uma faustosa Belém parisiense, estampada pelo intendente Antonio Lemos em álbuns impressos na Europa no inicio do século XX[19] e a situação de empobrecimento se refletia no espaço físico da capital paraense. Ruas enlameadas, casas construídas de enchimento, ou seja, tecido em estacas preenchido com barro e rebocado com massa cimentada, eram vistas ao lado das grandes

---

[15] SHELLEY, Miguel. A propalada crise e o desamparo do interior. *Folha do Norte*. Belém, três de dezembro de 1929, número 12399, p. 1.
[16] Idem.
[17] Notícias do interior. *Folha do Norte*. Belém, 21 de janeiro de 1921, número 9284, p. 2.
[18] O flagelo da fome e da doença em Anajás. *A Província do Pará*. Belém, 06 de setembro de 1921, número 11967, p. 1; Um município infeliz. *A Província do Pará*. Belém, 26 de setembro de 1921, número 11990, p. 1.
[19] Sobre o período áureo da economia da borracha e a reconstrução do espaço urbano de Belém durante a administração do intendente Antonio Lemos, ver SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912)*. Belém: Paka-tatu, 2000.

edificações do tempo da borracha[20]. O crescimento demográfico da população da capital paraense obrigou a expansão da cidade e novos bairros surgiram. Foi assim com o bairro do Souza, antigo povoado do Souza. A partir da segunda metade do século XIX, essa área foi muito procurada por famílias abastadas de Belém para construção de rocinhas, ou chácaras. Localizada nos caminhos da estrada de ferro que ia de Belém a Bragança, no nordeste do Estado, o povoado do Souza, na década de 1930 do século XX, foi absorvido pelo crescente número de casas residenciais e comerciais construídas ao longo da estrada de ferro[21].

O aparecimento de bairros e ruas da capital paraense seguiu caminhos distintos e os benefícios da urbanização não alcançavam todos os lugares da cidade. O crítico paraense Benedito Nunes, quando jovem, publicou o poema *Trecho da Conselheiro Furtado*, datado de 1946, descrevendo uma pacata rua da cidade de Belém, a Conselheiro Furtado, que, ao contrário da movimentada vida metropolitana de Belém no período áureo da economia da borracha, lembra mais a calmaria de uma ruazinha de vila do interior:

> Parece uma ruazinha qualquer da vila do interior
> a Conselheiro silenciosa que a linha do bonde
> não alcançou.
> Passa ao lado do velho cemitério,
> onde os mortos de mil oitocentos
> fazem pouco do século vinte...
> Passa ao lado da Soledade
> que fica tão só dentro da noite
> com o sino cansado batendo, batendo.
> Os moradores já viram o Conselheiro
> puxando a carta do sino.
> Ele quer missa quer reza
> quer que capinem a ruazinha calada.
> De dia a rua é das crianças
> de toda molecada

[20] Belém se formoseia. *A Palavra – órgão dos interesses da sociedade e da família*. Belém, 10 de março de 1927, p. 4.

[21] CRUZ, Ernesto. *Ruas de Belém*. Belém – Pará. Conselho Estadual de Cultura, 1970, p. 37.

que vem da Pratinha
sobem papagaios curicas cangulas
que ficam dançando no céu
brincando com as nuvens
distraindo "seu" Furtado.[22]

A urbanização estava distante para os moradores da maioria das ruas de Belém. A linha do bonde ainda se limitava às ruas centrais da cidade e o racionamento constante de energia elétrica dificultava a vida dos moradores. Apenas a elite político-econômica usufruía de um núcleo urbano com serviços básicos de infra-estrutura, como por exemplo, água encanada, luz elétrica, ruas calçadas, bondes, limpeza pública, correios e telégrafos. Tomar parte de atividades culturais e comerciais diversificadas, tais como assistir aos filmes do cinema Olympia ou fazer compras na loja Paris n'América também se limitava aos privilegiados da sociedade paraense. A hierarquização entre essa elite e o povo é percebida nas distintas maneiras de participar da sociedade em relação ao trabalho, a política, a cultura e aos serviços públicos.

A difícil situação econômica da maior parte da população paraense levou o intendente federal Joaquim Cardoso de Magalhães Barata, primeiro interventor no Pará após a revolução de 1930, a instituir o decreto 24, datado de vinte e cinco de novembro de 1930, que dava providências sobre a redução dos alugueis de residências localizadas em Belém[23]. O intendente buscava uma solução prática para o problema da moradia das classes pobres e remediadas, pois considerava que o preço dos alugueis e dos gêneros alimentícios não estavam compatíveis com o salário e o ordenado recebido pelos trabalhadores, quer sejam da administração pública ou de empresa particular. Para o intendente, os salários deveriam delimitar o custo dos alimentos e da moradia e para tanto, alugueis até 150$00 foram obrigados a uma redução de 25% e acima desse valor, a uma redução de 30% nos preços.

---

[22] NUNES, Benedito. Trecho da Conselheiro Furtado. Apud COELHO, Marinilce. *O grupo dos novos (1946-1952) – memórias literárias de Belém do Pará.* Belém: Editora Universitária, 2005, p. 189.

[23] PARÁ, Governo do Estado. Coleção de decretos e portarias 1930-1931. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1932, p. 65-66

Outros estudos tratam do tema da situação socioeconômica da população de cidades brasileiras no período inicial da república, quando a modernidade era representada pela vida urbana e pela produção fabril. Os estudos de Rosa Fátima de Souza sobre as primeiras décadas republicanas em Campinas, cidade localizada no oeste paulista e principal região produtora do café brasileiro entre 1860 e 1970, revelam que as classes populares vivenciaram problemas e dificuldades descompassadas com o cenário de urbanização e industrialização já predominante na sociedade campineira. A autora analisou jornais de circulação diária na cidade de Campinas e documentos oficiais, como os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo, da década de 1920. Essas fontes serviram para evidenciar as diretrizes para a saúde, a moradia e, especialmente, para a educação das classes populares, como processo resultante de forças políticas divergentes, posto que a relação Estado-educação-classes populares circunscreve a ação do Estado e os interesses antagônicos dos diferentes grupos sociais em relação à educação [24].

Outro exemplo é o estudo de Cynthia Greive Veiga sobre a cidade de Belo Horizonte, edificada de modo planejado em fins do século XIX. Nesse trabalho a autora expõe o jogo de interesses político-partidários e financeiros presente nos argumentos e iniciativas dos construtores e homens públicos que idealizaram a nova capital mineira. A prática liberal na instalação da propriedade privada, por parte dos construtores e gestores da cidade, legou aos habitantes de Belo Horizonte não somente a demarcação de seus lugares físicos, mas também de seus lugares sociais, políticos e cívicos. Para a autora, os símbolos de civilidade, como bibliotecas, clubes, cafés e em especial, os grupos escolares, não constituíram componentes do precário cotidiano dos moradores suburbanos da "cidade das provisoriedades" [25].

Esses exemplos, parte da História de diferentes cidades brasileiras, revelam o grau de distanciamento entre o alcance da cidadania e os limites impostos por uma república que oferecia precárias condições de vida para a maioria de seus cidadãos. Em 1944, quando o século XX já se aproximava da metade, Luiz Gonzaga Pires, acadêmico de medicina, apresentou o relatório da viagem que realizou custeada pelo governo do Estado a

---

[24] SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

[25] VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

lugarejos e sedes de municípios do Pará. Este relatório revelou a difícil situação vivenciada pela população paraense no interior do Estado, principalmente em relação à saúde e à educação[26].

Da população absoluta de 1.439.213 habitantes no Estado do Pará em 1935, residiam em Belém apenas 233.036 pessoas[27]. Com a maioria de sua população vivendo no interior do Estado, onde a vastidão do território entremeado de rios e florestas ainda era entrave para o transporte e a comunicação, a expansão do ensino elementar se dava de forma lenta e a dificuldade no atendimento à saúde da população se refletia nos índices alarmantes de impaludismo, verminose e no crescimento da lepra.

Em Altamira, município localizado no oeste do Pará, o Posto Sanitário funcionava sem nenhum recurso medicamentoso, em uma "casinhola infecta", que também servia como residência do guarda sanitário. Prainha, também no oeste do Estado, vivia uma situação grave e, ao mesmo tempo, inusitada: o cemitério localizava-se em uma região topograficamente mais elevada e quando chovia, a água escorria, atravessava a cidade e descia para o rio. Sem serviço de tratamento de água, a população de Prainha consumia água infectada, aumentando o número de pessoas com doenças coli-tifi-parati-desintérica[28].

Em Muaná, na ilha do Marajó, não havia serviço sanitário e as fossas eram simples covas destampadas. Também na ilha do Marajó, o município de Breves apresentava existência contínua do impaludismo, justificada por Luiz Gonzaga Pires pelo fato da cidade se localizar em terras baixas, alagadiças e do caboclo andar sempre descalço. Para o acadêmico de medicina a saída estava na educação sanitária, destinada a "pôr o caboclo ao corrente da adoção das citadas precauções em benefício da sua saúde" [29].

No município de Vizeu, na fronteira com o Estado do Maranhão, 86, 39% da população estava com verminoses. Nas localidades de Marataua, Copacabal, Anélio e Flechal, esse índice chegava a 100%. O médico José de Araújo Lima, adido da comissão de estudos na região mineira do rio Gurupi, explicava, em 1939, que o alto índice de

---

[26] PIRES, Luiz Gonzaga. *Caravana da vitória!* Belém- Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1944.
[27] Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, vol. II, 1936.
[28] PIRES, Luiz Gonzaga. Op. cit., p. 9.
[29] Idem, p. 4-5.

verminose ocorria devido ao desconhecimento, por parte da população, dos mais rudimentares preceitos de higiene [30].

Figura 02: Saúde Pública do Pará – Serviço de Engenharia Sanitária na cidade de Belém em 1937.

1.3 A questão da saúde pública

No início da década de 1920, a Faculdade de Medicina do Pará ainda não possuía prédio próprio e o médico Camilo Salgado moveu uma campanha para que a mesma fosse instalada no edifício localizado no Largo de Santa Luzia, próximo ao Hospital da Santa Casa de Misericórdia do Pará. A campanha ganhou adeptos. Equipar a Faculdade e provê-la de professores comprometidos com a causa da saúde no Estado significaria evitar a ida dos jovens acadêmicos para realizar estudos na Faculdade de Medicina da Bahia. Difícil situação, conforme comenta o padre Francisco Dubois:

[30] LIMA, José de Araújo. *Saúde e população da região do Gurupi (Pará-Maranhão).* Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Serviço de Publicidade Agrícola, 1939, p.4.

> Não balburdiaremos o assunto! Luxo é gastar dez dias para aportar numa Faculdade de Medicina. Luxo é viver longe da família em cidades onde tudo está por preços de arrancar o cabelo e o couro. Luxo é estudar na terra da mulata velha e sob os céus de Sebastianópolis, o que ensinam no Pará. A fundação da Escola Médica obedece a intuitos de poupança e não de esbanjamento. Nos tempos idos, com uma pequena mesada, um estudante se ajeitava na região do vatapá, mas hoje, com o encarecimento das batatas, só um filho de Crésus se agüenta em cidades longínquas[31].

O padre Francisco Dubois reconhecia a dificuldade das famílias em manter um estudante de medicina em outras terras, quando poderia estudar em seu Estado de origem. A ausência de médicos, especialmente no interior do Estado, acarretou problemas que se estenderam por décadas. A saúde do homem amazônico era considerada uma questão de nacionalidade, porém, as "comissões de afilhadismo" organizadas pelo governo paraense para atender à população do interior, mas formada apenas por pessoas escolhidas por políticos, sequer minimizavam a gravidade da situação[32].

Tuberculose, impaludismo, sarampo, disenteria amebiana, coqueluche, tifo, disenteria bacilar, difteria, varicela, alastrim, parotidite, lepra e paralisia infantil aparecem como doenças mais comuns no Estado do Pará, especialmente nas crianças. O impaludismo, ou malária, verdadeira epidemia na Amazônia, chegava a índices alarmantes. Em dezembro de 1929, na capital do Estado, faleceram 41 pessoas com impaludismo. Esse número aumentou nos meses seguintes de janeiro, fevereiro e março para 86, 114 e 131, respectivamente[33]. Os dados oficiais apresentados no relatório do governador omitem dados numéricos da doença no interior, apenas reconhecendo a situação de surto epidêmico nos municípios de Barcarena, Conde, Guajará-Assu, Benevides, Caviana, Ourém, Melgaço, Bagre e Igarapé-Miri.

O relatório do governador Eurico de Freitas Valle aponta como fatores da alta mortalidade causada pelo impaludismo a emigração de lavradores dos municípios de

---

[31] DUBOIS, Francisco. Doutores haja.... *Folha do Norte*. Belém, 21 de janeiro de 1923, número 9962, p. 1.
[32] Saúde, capital precioso e o maior problema da Amazônia: a valorização do homem. *Folha do Norte*. Belém, 09 de dezembro de 1923, número 10088, p.1.
[33] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 102.

Acará e Fordlandia[34] para a capital e a presença de vastas áreas represadas de água, sem escoadouro, na cidade[35]. A tuberculose aparecia como segunda doença na causa de mortalidade. Com a vacinação obrigatória da BCG, a partir de 1938, diminuiu o número de casos registrados de tuberculose no Pará. Quanto à mortalidade infantil, de 80% dos nascimentos computados em 1925, somente na Maternidade da Santa Casa de Misericórdia, em Belém, a média de mortalidade na faixa etária de zero a um ano era de 31,8%[36].

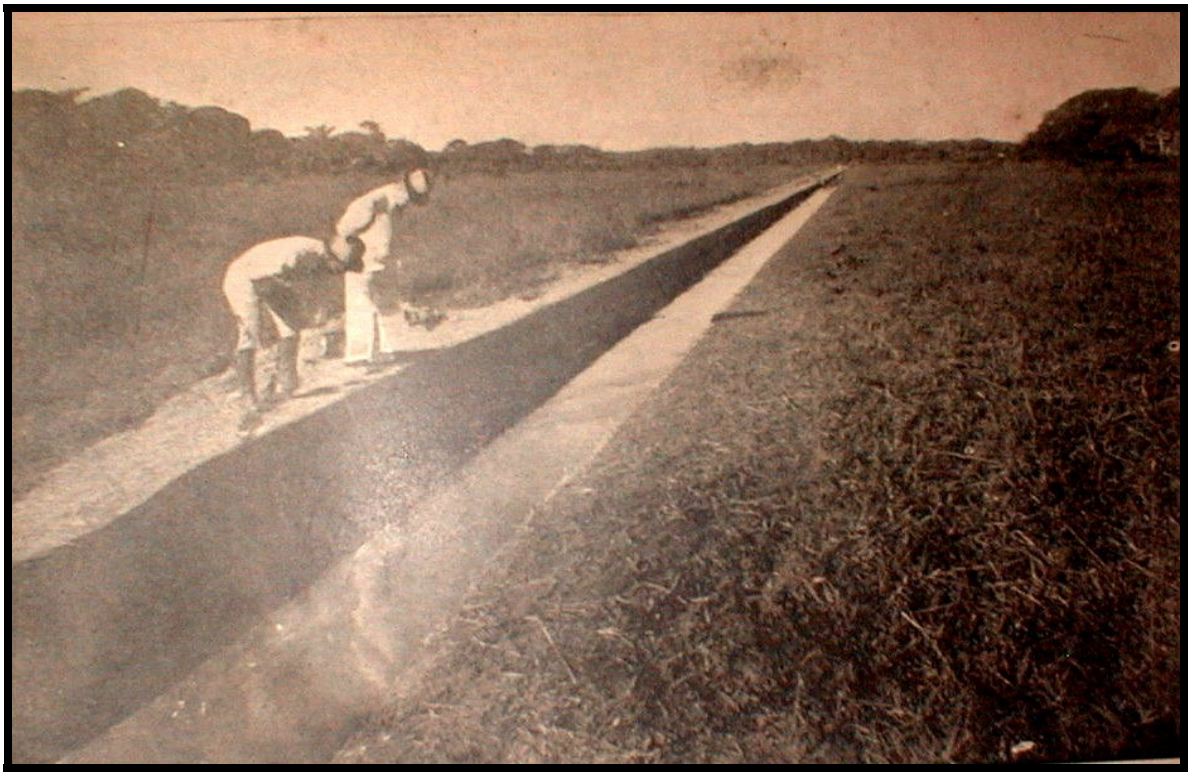

Figura 03: Saúde Pública do Pará – grande vala aberta pela engenharia sanitária em Belém em 1937.

[34] Fordlandia fica localizada a 507 quilômetros a sudoeste de Belém, distrito de Aveiro. Foi idealizada e construída por Henry Ford para equipar sua linha de produção com borracha natural. Em 1930 o ciclo da borracha já havia acabado devido a descoberta da borracha sintética e ao "mal das folhas", ataque do fungo *mycrocyclus ulei* às seringueiras. Com isso muitos trabalhadores foram demitidos e retornaram para a capital.
[35] Idem, p. 102.
[36] PARÁ. Santa Casa de Misericórdia. Relatório do ano de 1925 apresentado pelo Conselho Administrativo à Assembléia Geral da Administração em reunião de seis de janeiro de 1926. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926, p. 29.

A realização da “grande obra profilática nacional”, ou seja, “a transformação do critério de assistência propriamente dita para aquela de proteção e garantia”, exigia procedimentos enérgicos do governo. A construção de centros de saúde e da estação de tratamento de água, em Belém, em 1936, foram algumas obras concretizadas pelo governo paraense para minimizar os problemas da saúde pública. Entre as medidas preventivas foi incluída a formação de trinta médicos paraenses no curso de educação sanitária, realizado na capital federal em 1937, e de médicos, enfermeiros e guardas sanitários no curso intensivo de higiene e saúde pública ocorrido em Belém nesse mesmo ano.

Apesar da dificuldade das autoridades sanitárias em responder exatamente quantos doentes de lepra havia no Pará, houve um crescimento de focos de lepra no interior, principalmente nos municípios de Vizeu, Cametá, Bragança, Santarém, Soure e Mosqueiro. Diversos fatores colaboravam para a ausência de uma estatística precisa do número de infectados, entre eles, a vastidão do território paraense, a ocultação dos doentes por familiares e a dificuldade em diagnosticar os casos incipientes. De acordo com dados oficiais, em 1939 havia 30.750 casos detectados de lepra em todo Brasil e, desses, aproximadamente 4.000 casos no Estado do Pará[37]. Esse quadro fez com que o governo paraense tomasse medidas intensificadas de vigilância e controle dessa doença, especialmente por meio de práticas de exclusão dos portadores desse mal.

1.4 A vigilância e o controle das doenças

Em 1923 foi fundado o Leprosário de Santo Antonio do Prata, no município de Igarapé-Açu, destinado ao asilo de leprosos. Entretanto não havia preocupação em atender e amparar os filhos sadios de hansenianos isolados no Leprosário do Prata. As crianças que ficavam órfãs eram transferidas para pavilhões especiais do Asilo “D. Macedo Costa” e aí permaneciam até completarem nove anos de idade. O espaço físico era insuficiente para o bom atendimento das crianças e por iniciativa da senhora Eunice Weaver, foi lançada a Campanha da Solidariedade com o objetivo de arrecadar dinheiro para a construção do prédio do preventório.

[37] LIMA, José de Araújo. Op. cit., p.4.

O preventório idealizado pela senhora Eunice Weaver deveria ser construído seguindo os mesmos moldes do asilo "Santa Terezinha", fundado em São Paulo em 1927. O asilo paulista recolheu 448 crianças, afastadas do convívio com pais hansenianos, e devido ao controle e vigilância, conseguiu evitar a infecção de 386 crianças, tendo ainda entre elas somente 31 casos de lepra e 31 suspeitas da doença[38].

Eunice Weaver conseguiu reunir médicos, representantes da classe média, políticos e grandes latifundiários na cruzada em defesa da construção do preventório em Belém. A coleta de dinheiro foi suficiente para a construção do Preventório "Santa Terezinha", ligado a Diretoria Geral de Saúde Pública do Estado do Pará e localizado em uma área distante dez quilômetros do centro de Belém, que inicialmente atendeu 45 crianças com idade variada entre dois e catorze anos. Na mobilização em defesa da edificação do preventório, conceituados médicos, leprólogos e professores da Faculdade de Medicina do Pará, entre eles Jayme Aben-Athar, Heráclito César de Souza Araújo, Pereira Leal e Feliciano Mendonça elaboraram estratégias de intervenção com a perspectiva de higienizar a cidade. Inspetor do Serviço de Lepra da Secretaria de Saúde, o médico Feliciano Mendonça assim justificava o porquê de se criar um preventório em Belém:

> Sem as possibilidades de lançar mão da imunização pelas vacinas e pelos soros, métodos biológicos capazes de elevar o nível de resistência à infecção, têm de procurar basear a sua profilaxia no afastamento dos doentes – isolamento em leprosários e dos elementos mais suscetíveis em preventórios (...) Os diferentes infectantes devem ser instalados em leprosários, de maneira que não mais possam disseminar a doença e tratados aí para que se tornem não-infectantes e nelas se possam mesmo obter curas clínicas; os doentes não-infectantes precisam dos dispensários para a realização das medidas decorrentes da vigilância sanitária e aplicação de tratamento, medidas eficazes e muito mais econômicas do que o isolamento, porque com um maior dispêndio levam o doente até a cura clínica ou o conservam não-infectante [39].

O discurso de Feliciano Mendonça explicava cientificamente a imperativa necessidade do preventório. O saber clínico dos médicos é analisado por Heloísa Helena Pimenta da Rocha como um saber legitimamente respaldado para reordenar o caos urbano,

---

[38] MENDONÇA, Feliciano. A importância do preventório na profilaxia da lepra no Pará. In: WEAVER, Eunice e outros. *Campanha da solidariedade em prol da construção do preventório para filhos sadios dos Lázaros no Pará.* Belém-Pará: Papelaria Loyola, 1939, p. 12 - 13.
[39] MENDONÇA, Feliciano. Op. cit. p. 7-8.

e como se percebe pelo discurso do doutor Feliciano Mendonça, o saber dos médicos é um saber que tem a capacidade de prescrever, para a população, um conjunto de comportamentos que recupere a totalidade da vida social e a enquadre nos parâmetros de salubridade[40]. Agindo assim, o isolamento de doentes e de elementos suscetíveis à doença em um espaço fechado, garantiria o controle e o registro de cada indivíduo e também permitiria desfazer todas as confusões que a doença causa quando os corpos se misturam, prescrevendo a cada um o seu lugar, a cada corpo sua doença[41].

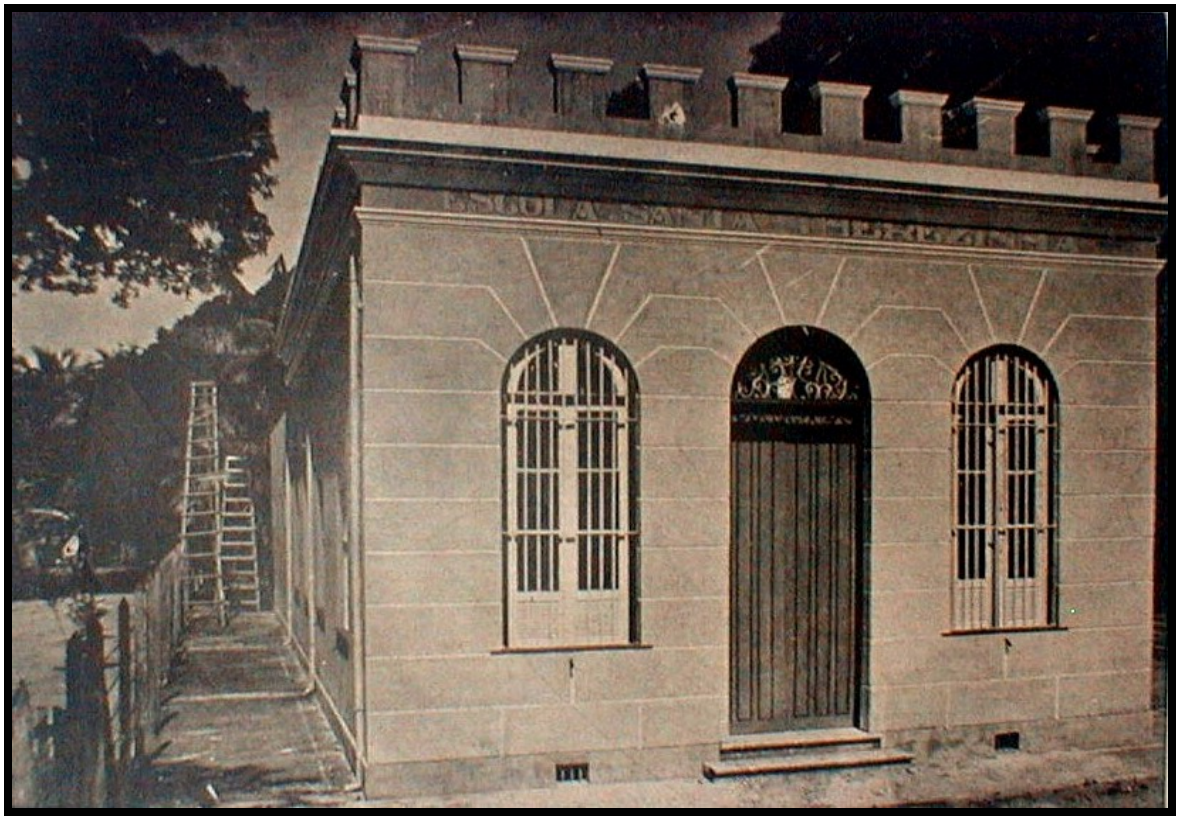

Figura 04: Escola-creche "Santa Terezinha", para filhos de pais leprosos.

[40] ROCHA, Heloisa Helena Pimenta da. A edificação da escola higiênica. In: Anais IV Simpósio de Pesquisa da FEUSP. São Paulo: FEUSP, 1997, p. 355.
[41] FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 4 ed., 1986, p. 174-175.

1.5 O quadro da educação

Se em relação à saúde pública no Estado do Pará o quadro era desolador, em relação à educação múltiplos problemas se sucediam. A precariedade do espaço físico onde funcionavam as aulas e a freqüência irregular dos alunos à escola eram queixas comuns dos professores e se repetiam constantemente. No município de Gurupá, localizado na ilha do Marajó e distando 348 quilômetros de Belém, a maioria dos alunos matriculados na escola da sede do município não comparecia às aulas. A professora justificava as ausências pelo fato de uma grande parte das crianças da região estar com verminoses. Além disso, o prédio da escola de Gurupá não oferecia condições físicas para abrigar "decentemente" seus alunos: as paredes ameaçavam desabar e o chão de barro batido ficava enlameado quando a chuva caía[42].

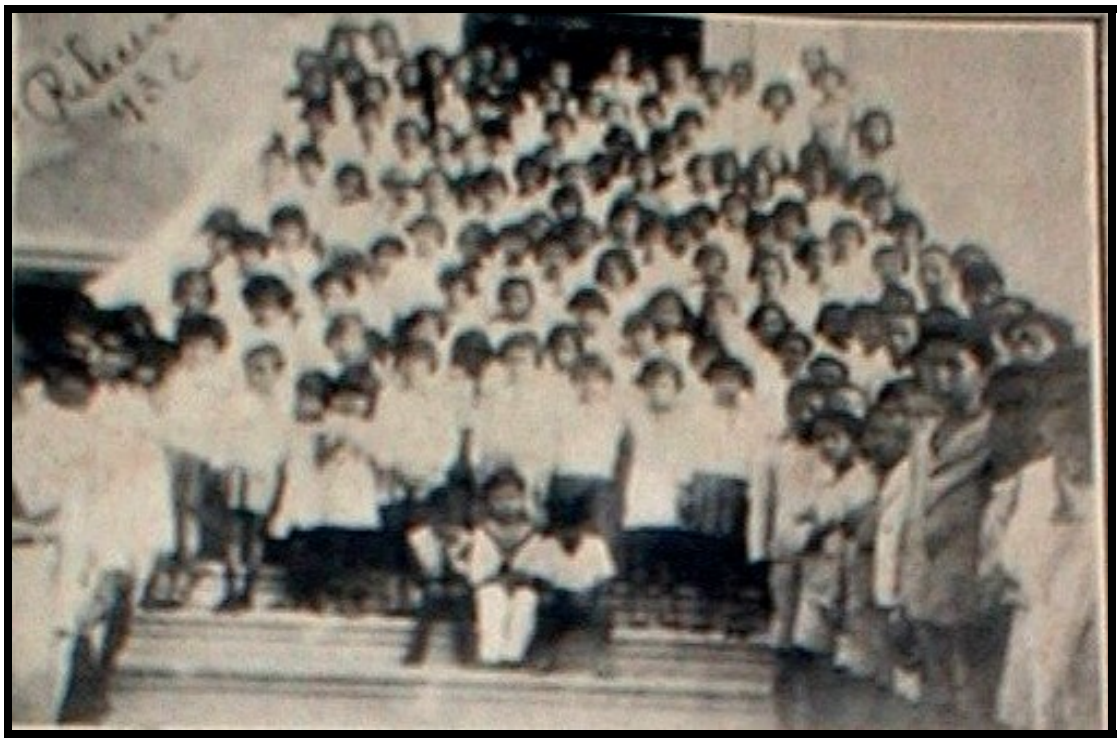

Figura 05: Alunos do Grupo Escolar de Bragança em 1935.

[42] PIRES, Luiz Gonzaga. Op. cit., p. 4-10.

Em Itaituba, sudoeste do Estado, havia ausência de professoras normalistas na escola da sede do município. Nas localidades de Brasília e Barreiros, no alto Tapajós, as escolas também eram regidas por professores leigos. Em Almeirim, cidade localizada a oeste do Estado, não havia comunicação radiotelegráfica e na inspeção ao livro de matrícula do grupo escolar, também em condições precárias de funcionamento, foi observado que houve a matrícula de 92 crianças. A freqüência regular constava de 42 alunos, mas segundo o prefeito interino do município somente 25 crianças freqüentavam assiduamente a escola[43].

Para as autoridades políticas a viabilização do ensino ativo, proposto para a escola primária paraense com a reforma de 1931, esbarrava na dificuldade econômica atravessada pelo Estado. O reconhecimento da impossibilidade de realizar as expectativas da escola ativa do modo desejado foi justificado pelas autoridades pelo fato do Estado estar atravessando momentos de crises na economia. Em 1930, o governador Eurico de Freitas Valle assim se posicionou em relação ao problema da urgência da reforma educacional e a situação negativa do erário público:

> Entre as sérias preocupações que trouxemos para o governo, a remodelação do ensino primário, base de toda instrução, figura em primeiro plano pela necessidade de adaptarmos melhor os nossos estabelecimentos de ensino primário às renovações pedagógicas operadas nestes últimos tempos. A veemência de nossos desejos antepôs-se ao óbice intransponível da situação financeira. Realmente, a reforma em projeto implica dispêndios de somas respeitáveis pela necessidade de um completo aparelhamento pedagógico, sobremodo complexo, tais como a reforma do curso normal, aquisição de objetos escolares, adaptação dos prédios, criação de museus, instituição modelar de várias seções técnicas, criação de um curso de alta cultura pedagógica e de aperfeiçoamento para professores, uma infinidade de outras realizações tendentes a modernização do ensino.
>
> Reafirmando o que dissemos anteriormente, temos em elaboração um plano de reforma; entretanto, tentar uma obra de tão grande vulto e importância sem os recursos financeiros para pô-la imediatamente em execução e mantê-la, nos pareceu, ao primeiro golpe de vista, difícil. (...)

[43] Idem.

> Ainda assim, alguma coisa de útil e prático fizemos como ensaio á nova orientação de ensino, graças à ação vigorosa do Departamento de Ensino do Estado, que, por sua vez, contou com a competência e dedicação de nosso professorado[44].

A instabilidade econômica do Estado ainda continuava a ser, de acordo com Eurico de Freitas Valle, o maior entrave para a implantação dos métodos ativos e ao professor, muitas vezes sem formação adequada, contado apenas com a dedicação, cabia a tarefa de modernizar a escola. A pedagogia da escola ativa necessitava de um aparato que, para esse governador, o Estado do Pará estava longe de alcançar, pois nem mesmo o problema de suprimento de carteiras para as escolas do interior havia sido resolvido. Naquele ano, apenas os grupos da capital puderam ser beneficiados com a remessa de duzentas carteiras, com capacidade para quatrocentos alunos. O envio de quinhentas carteiras, que já estavam sendo produzidas pelos internos do Instituto "Lauro Sodré", em Belém, com capacidade para atender mil alunos de escolas do interior, foi interditado pelo governador, que aguardava dotação orçamentária do Estado para a educação, pois a estimativa de despesa com esse setor havia se excedido ainda no primeiro semestre[45].

Com o objetivo de oferecer aos professores uma orientação mais segura em relação à nova prática pedagógica, o governo do Estado do Pará solicitou ao governo do Distrito Federal o envio de uma orientadora educacional. Assim, para auxiliar a reforma do sistema de instrução no Estado e com o objetivo de fortalecer e legitimar a implantação do Serviço de Orientação de Ensino, a professora Ofélia Boisson Levi Cardoso, *chef* dos orientadores do Distrito Federal, chegou a Belém em 1934.

Desde o início do século XX, Estados brasileiros com modelos educacionais considerados avançados, como São Paulo e Rio de Janeiro, enviavam educadores para outros estados do país com a intenção de irradiar a modernização pedagógica necessária ao Brasil. Um exemplo é o da reorganização da instrução pública em Sergipe, a partir de 1909, que contou com a presença do professor paulista Carlos da Silveira e na década de 1930, de outro técnico paulista, João Carlos Almeida, para dirigir o Serviço de Estatística do Estado,

---

[44] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 81.

[45] Idem, p. 84.

e de sua mulher, Amália Ricci de Almeida, responsável pelos serviços de estatística educacional[46]. Outro exemplo é o de Santa Catarina. O governador Gustavo Richard contratou em 1907, o professor paulista Orestes Guimarães para reorganizar o curso da Escola Normal de Santa Catarina, por avaliar o grau de adiantamento do Estado de São Paulo, no trato com a educação, uma referência para o país[47]. Na década de 1920, o governo do Estado do Ceará solicitou ao governo paulista a vinda de um professor especializado para lecionar Psicologia e Didática na Escola Normal "Pedro II", na capital cearense. No dia 14 de abril de 1922 Lourenço Filho desembarcou em Fortaleza e, além do exercício da docência, assumiu o cargo de diretor da instrução pública do Ceará[48].

Embora não haja, nos documentos pesquisados, alusão à vinda de educadores paulistas, ou mesmo de outros estados brasileiros, ao Pará nas primeiras décadas da república, quando ocorreram diversas reformas na organização do ensino paraense, a vinda de Ofélia Boisson Levi Cardoso em 1934 indicava o compromisso do governo do Estado com a renovação educacional proposta na década de 1920 nos estados considerados mais avançados do país. Além disso, o modelo escolar já consolidado no Brasil de homogeneização das classes, seriação, ensino simultâneo, regulamentação e padronização do tempo escolar, ajustamento disciplinar e aparelhamento do espaço escolar, precisava continuar buscando conhecimentos científicos e doutrinários que permitissem ao Estado o controle regular da administração do ensino.

A criação do Serviço de Orientação de Ensino da Secretaria de Educação do Pará tinha por objetivo principal avaliar as tarefas do professor por meio da aplicação de testes de maturidade nos alunos. Isso permitiria selecionar turmas por nível de aprendizagem, organizar provas sobre a matéria constante do programa de ensino para o processo das provas trimestrais, que aconteciam nos meses de abril, julho, setembro;

---

[46] NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado de Sergipe. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).* Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.153-154.

[47] SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Vitrines da república: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). Op. cit., p. 344.

[48] CAVALCANTE, Maria Juraci. Um educador paulistano no Ceará dos anos 1920: reforma educacional, convívio intelectual e impacto cultural. In: Atas do II Congresso Luso-brasileiro de Historia da Educação: FEUSP, 2000, p. 354-358.

preparar as provas de promoção do final do ano e revisar os testes[49]. Com esses resultados, o Serviço de Orientação do Estado poderia controlar e avaliar minuciosamente o trabalho pedagógico do professor dos grupos escolares da capital. Pelo controle das provas, seria possível ao professor ter conhecimento do grau de aprendizagem da criança e do nível da classe, além de uma visão dos pontos fracos e mal compreendidos pelos alunos das diferentes disciplinas do currículo escolar.

Inicialmente, para funcionar o Serviço de Orientação, o Governo do Estado contratou, dentre professoras normalistas que já atuavam no magistério público, duas orientadoras para o jardim de infância, três para a primeira série, duas para a segunda e terceira séries, duas para quarta e quinta séries e uma para as escolas profissionais da rede de ensino estadual. As professoras contratadas para assumir função de orientadoras realizaram um curso de aperfeiçoamento com a professora Ofélia Boisson Levi Cardoso. O curso constava de noções de filosofia educacional, biologia geral e educacional, psicologia geral e educacional, sociologia geral e educacional. Dois anos depois, o decreto 2.887 de vinte e quatro de janeiro de 1938, determinava que o provimento do cargo de orientador educacional seria efetivado por concurso, com a exigência do curso normal completo e de dois anos de eficaz exercício do magistério.

Os diretores dos grupos escolares deveriam participar de reuniões semanais com a orientadora educacional do Distrito Federal, professora Ofélia Boisson Levi Cardoso, que constavam de palestras sobre os princípios gerais da educação, sociologia experimental, problemas da escola primária, métodos e processos, conhecimentos de psicologia experimental, de sociologia experimental e de filosofia educacional[50]. Entretanto, os problemas na área da educação continuaram a se repetir. Comparando a situação da educação no Pará com as experiências educacionais dos centros mais adiantados do país, o secretário Genuíno Amazonas de Figueiredo, em 1937, reconhece o distanciamento entre a proposta do governo e a realidade do trabalho dos professores:

---

[49] PARÁ. Governo do Estado. Relatório apresentado ao exmo. Sr. presidente da república pelo Dr. José Carneiro da Gama Malcher, interventor federal do Pará, 1937-1939. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1940, p.45.
[50] Idem, p.46.

> A preocupação da secretaria é imprimir ao ensino primário uma orientação nova, com a aplicação dos modernos processos educativos. Ainda não foi possível realizar aqui, como se deseja, as experiências da escola ativa, à maneira do que se vem observando nos centros mais adiantados do país. Temos fé que o alcançaremos com a criação de laboratórios necessários. Entretanto, já se deu grande passo na aplicação do ensino globalizado, dos centros de interesse, na classificação dos alunos, no serviço de testes, na introdução do diário de classe, do cinema educativo, na prática dos jardins de infância, rigorosamente de acordo com os modernos processos pedagógicos.
>
> O governo luta ainda com a exigüidade de material educativo e de pessoal técnico.
>
> O nosso professorado necessita de orientação mais segura no que se refere à prática dos novos métodos. Mesmo a adaptação desses métodos é lenta, progressiva sob a base experimental[51].

"Novos métodos", "modernos processos" "orientação nova" ao ensino, constituíram os ingredientes do movimento renovador em educação que se inicia na década de 1920 e que, para Marta Maria Chagas de Carvalho, a década de 1930 vai potencializar em renhida batalha do "novo" contra o "velho", do "tradicional" e o "arcaico" contra o "moderno" em várias frentes: nos debates educacionais, na circulação de idéias e nas trocas culturais [52]. Para Antonio Candido, o anseio em materializar uma série de aspirações, inovações e renovações, foi gestado na década de 1920 de modo isolado e disperso e catalisado em um movimento de unificação cultural que encontrou no ambiente novo, após a revolução de 1930, condições favoráveis à sua efetivação em diversos setores: instrução pública, vida artística e literária, estudos históricos e sociais, meios de difusão cultural como o livro e o rádio. Entretanto:

> Não se pode falar de socialização ou coletivização da cultura artística e intelectual, porque no Brasil as suas manifestações em nível erudito são tão restritas quantitativamente que vão pouco além da pequena minoria que as pode fruir. Mas levando em conta essa contingência, devida ao desnível de uma sociedade

[51] PARÁ. Governo do Estado. Relatório sobre a educação no Pará apresentado pelo secretário Genuíno Amazonas de Figueiredo. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa em sessão solene de instalação da terceira reunião ordinária de sua primeira legislatura, a dezesseis de julho de 1937, pelo governador do Estado, Dr. José Carneiro da Gama Malcher. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1937, p. 109.

[52] CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista: Edusf, 1998, p. 19.

> terrivelmente espoliadora, não há dúvida que depois de 1930 houve alargamento de participação dentro do âmbito existente, que por sua vez se ampliou.[53]

No campo artístico brasileiro, a partir de 1920, foram várias as manifestações de reação e crítica ao passado. A literatura e as artes plásticas já não eram as mesmas depois de Menotti Del Picchia, Oswald de Andrade, Guilherme de Almeida, Mário de Andrade, Afonso Schmidt, Angelus, Di Cavalcante, Correia Dias, Cunha Barros, Brecheret. A tese de Aldrin Moura de Figueiredo[54] reconhece nas idéias modernistas de literatos e artistas paraenses da década de 1920 o mesmo interesse renovador presente na revista *Klaxon*, de São Paulo. Em Belém, as revistas *A Semana* (1918-1923) e *Belém Nova* (1923-1929), apesar do discreto apoio ao governo paraense, devido ao benefício de cargos públicos na burocracia estatal que alguns de seus colaboradores, como Abguar Bastos, Bruno de Menezes, Lindolfo Mesquita, Dalcídio Jurandir e Oswaldo Orico assumiram, serviram para fortalecer a construção de uma nova identidade nacional vista sob o ângulo amazônico e constituída longe de São Paulo e Rio de Janeiro, considerados na década de 1920, os epicentros culturais do país [55].

Na década de 1930, Oswaldo Orico, um dos literatos da revista *A Semana*, no uso das atribuições de suas funções públicas como diretor geral do ensino, entre 1934 e 1936, considerou importante a participação do professor e da professora, normalistas ou leigos, nas publicações do periódico pedagógico *Escola – a revista do professorado do Pará* (1934-1936). A publicação de textos e resenhas produzidos por professores que exerciam a docência na escola primária foi uma orientação nova e democrática para o ensino[56]. Como nos lembra Roger Chartier, as práticas sociais, articuladas e organizadas de acordo com as diferentes percepções e análises dos sujeitos sociais, não podem ser interpretadas sem incluir o conjunto de significações políticas, econômicas e religiosas

---

[53] CANDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. In: *A Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989, p. 182.

[54] FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *Eternos modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1906-1929*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

[55] FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Op. cit., p. 224-225.

[56] Este tema será mais bem desenvolvido no Capítulo IV dessa tese.

presentes na sociedade [57]. Assim deve ser compreendida a prática pedagógica da escola primária brasileira de modo geral e, de modo mais particular, da escola paraense no desenrolar nas décadas de 1920-1930 e início da década de 1940, como será verificado no capítulo seguinte.

[57] CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/ Bertrand Brasil, 1990, p. 66-67.

CAPÍTULO II

Saberes e caminhos da escola primária

O que desmoraliza o ensino não é, portanto, essa questão de programas e de disciplina escolar, mas sim a ignorância dos métodos pedagógicos ou a incapacidade de ensinar por eles, de acordo com a ciência da educação: o que a prejudica, quanto a reformas, será talvez a instabilidade de planos ou de sistemas e não de detalhes, quando interrompem ou transformam os bons hábitos, a seguir na cultura das faculdades dos educandos [58].

Arthur Porto, 1921.

Figura 06: Prédio construído para o jardim de infância no Grupo Escolar "Justo Chermont", 1937.

[58] PORTO, Arthur. *O ensino educativo no Pará: personalidade e patriotismo do professor*. Belém: Oficinas Gráficas da Livraria Clássica, 1921, p. 34.

2.1 Conhecimentos para cultivar a formação moral, higiênica e social

O regulamento do ensino que funcionou para a escola primária no Estado do Pará durante a década de 1920 foi o estabelecido pelo decreto 3356 de sete de maio de 1918. Por esse decreto, o curso primário ou elementar estava dividido em quatro anos, acrescido de um curso complementar de dois anos, obrigatório para meninos entre sete e catorze anos e meninas entre seis e doze anos. O conteúdo compreendido para a escola primária não se diferenciava muito do programa que prevaleceu para esse nível de ensino durante as três primeiras décadas da república em diversos estados brasileiros: leitura; escrita caligráfica; língua nacional; aritmética auxiliada pelo estudo elementar das equações algébricas; noções de geografia e história, especialmente do Brasil e do Pará; lições de coisas, compreendendo lições concretas de zoologia, botânica e física; instrução moral e cívica e elementos da higiene individual; noções e práticas de geometria; desenho; exercícios militares e de calistênia sueca apropriados à idade e ao sexo dos alunos; prendas domésticas para meninas; canto de hinos patrióticos e escolares[59].

Após a revolução de 1930, o governo brasileiro criou o Ministério da Educação e Saúde em 1931 e redefiniu as políticas públicas para o setor educacional. Resultado de uma solicitação do governo aos educadores reunidos na IV Conferência Nacional de Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, apontou a questão crucial do setor educacional: o caráter excludente da educação. Também apresentou diretrizes para uma política educacional que pretendia alcançar a democratização das relações sociais por meio do direito à educação; universalidade de acesso à escola pela implantação da escola pública, leiga e gratuita e revitalização da cultura garantida pelo Estado[60].

Com a finalidade de corresponder aos interesses democráticos da nova república, o governo paraense reorganizou a instrução primária em 1931. O decreto 235, de vinte e seis de março de 1931 tornou o ensino primário obrigatório para meninos e meninas

---

[59] PARÁ, Governo do Estado. Decreto 3356 de sete de maio de 1918. Altera o regulamento do ensino primário do Estado do Pará. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1918, p. 2-3.

[60] XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.71.

entre sete e catorze anos. Mesmo reconhecendo que a situação financeira do Estado não comportava uma reorganização integral e perfeita do ensino, o interventor Magalhães Barata[61] reconhecia a necessidade das escolas paraenses de fazerem, pelo menos, uma adaptação do que já se fazia nas escolas do sul do país em relação à nova doutrina da escola ativa. Entenda-se por escola ativa aquela em que o princípio do ensino estava atrelado ao dinamismo de atividades como jogos, exercícios físicos e excursões e onde a transmissão de conhecimentos se dava por meio de métodos intuitivos que imprimiam um caráter sensorial no espírito das crianças e permitiam auxiliá-las, mais tarde, a adquirirem por si mesmas os conhecimentos gerais das coisas[62].

A reforma que estabeleceu as diretrizes gerais para o funcionamento do ensino primário paraense, em 1931, compreendia a escola infantil, para crianças de quatro a seis anos; o primário, distribuído em cinco anos; o ensino prático popular, que funcionava nas escolas noturnas com a duração de dois anos e o ensino especial, para alunos débeis e retardados[63]. O curso da escola infantil deveria ser antes de tudo, um laboratório de atividades, experiências e exercícios educativos e onde a intervenção do professor na atividade do aluno deveria ser, apenas, para discipliná-lo, corrigi-lo e orientá-lo para um fim superior, ou seja, o da formação moral, higiênica e social. O curso primário, nos cinco anos de sua complementação, tinha como princípio fundamental o desenvolvimento das faculdades infantis por meio da simplicidade, análise e progressividade.

---

[61] Joaquim Cardoso de Magalhães Barata nasceu em Belém em 1888. Foi interventor federal no Pará entre 1930-1935 (primeira interventoria), 1943-1945 (segunda interventoria) e de 1955 a 1959 foi governador constitucional. Faleceu no exercício do poder.

[62] PARÁ. Governo do Estado. Apresentação do decreto 235 de vinte e seis de março de 1931 que dá nova organização ao ensino primário do Estado pelo capitão interventor Joaquim Cardoso de Magalhães Barata. Belém - Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa, 1931.

[63] O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de 50 do século XIX, mais precisamente em 1854, quando dom Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1857, também no Rio de Janeiro, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Apesar da reorganização do ensino paraense, em 1931, prever a educação para o aluno débil, apenas em 1955 foi inaugurado o Instituto "Pestalozzi" para atender crianças com síndrome de Down; em 1960 foi inaugurada a Escola "Astério de Campos", para surdos-mudos e em 1966, o Instituto "Álvares de Azevedo", para cegos, ambas localizadas em Belém. Sobre a evolução do atendimento educacional aos portadores de deficiência na história da educação brasileira ver, entre outros, MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil - História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 5 ed., 1995.

A reforma do sistema educacional em 1931 incorporou as principais idéias das diversas reformas nos estados brasileiros durante a década de 1920[64]. Jorge Nagle considera que a reforma na instrução pública de diversos estados brasileiros resultou em ampliação da rede escolar; melhoramentos das condições de funcionamento dos estabelecimentos escolares já existentes; criação de novas instituições com atribuições para-escolares e técnicas, auxiliares na adequação das escolas às mudanças.

Jorge Nagle afirma também que a principal transformação trazida com as reformas para a instrução pública foi a substituição do ideário educacional até então vigente, pelos princípios do escolanovismo. A nova concepção de infância proposta pelo movimento escolanovista alterava o papel do educador, a natureza do currículo, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar e aprender e o aspecto interno das instituições escolares. Para Nagle, a reforma educacional do Estado de São Paulo, em 1920, estruturou o ideário de republicanização da república ao propor a elevação moral e intelectual e a formação da consciência cívico-patriótica de amplas camadas da população, sendo o primeiro documento a apresentar soluções para resolver o problema do analfabetismo ajustado ao discurso nacionalista de democratização do país[65].

As autoridades políticas viam na uniformização das medidas propostas pelas reformas educacionais em outros estados brasileiros, uma estratégia fundamental ao domínio do projeto intelectual da época. A reforma de 1931, no Pará, proclamava a direção de um recente movimento inovador na educação, marcado pela competência técnica, eficiência, racionalidade e modernidade. Além disso, houve uma preocupação com o aspecto pedagógico, ou seja, com o que acontecia na sala de aula em relação ao método de ensino e ao relacionamento professor-aluno, e uma preocupação com o aspecto político, com a garantia da escola elementar noturna aos maiores de 14 anos, a oferta de educação especial aos alunos débeis e a ampliação do número de escolas primárias.

---

[64] O movimento reformista na educação brasileira se inicia em 1920 em São Paulo, seguindo-se de reformas na instrução pública no Ceará (1923), na Bahia (1925), em Minas Gerais (1927), em Pernambuco (1928) e no Distrito Federal (1928).
[65] NAGLE, Jorge. Op. cit., p. 243-259.

2.2 Diferentes escolas, diferentes tempos e saberes para o ensino

Foram considerados diferentes períodos de duração para o curso primário de acordo com a localização e a clientela das escolas. Nos grupos escolares, situados especialmente nas áreas centrais da capital e nas sedes dos municípios, o ensino era ministrado em cinco anos e apresentava um programa mais exigente, de acordo com as imposições de uma sociedade já incluída no processo de industrialização. Para as escolas isoladas do interior do Estado e até mesmo dos subúrbios de Belém, o curso primário estava facultado em quatro anos, com um programa mais simplificado e com a preocupação de oferecer rudimentos de profissionalização. As escolas primárias noturnas atendiam aos alunos maiores de 14 anos que ainda não eram alfabetizados e o curso tinha dois anos de duração.

O programa das escolas isoladas era composto pelo ensino da leitura, escrita, língua nacional, aritmética e cálculo mental, de rudimentos da geografia e história pátria, da educação social e doméstica, de noções gerais sobre higiene e profilaxia, canto e desenho, além de proporcionar ensino profissional, ao incluir estudos elementares de agricultura e aprendizado dos ofícios mais comuns ao local de cada escola [66].

O curso primário ofertado nos grupos escolares deveria sugerir sempre uma ordem de idéias associativas pelo sentido de interesse e de observação. Competia ao mesmo o ensino da leitura, escrita, caligrafia, língua nacional, aritmética e cálculo mental, noções de geografia e história do Pará e do Brasil, além de noções práticas de geometria, zoologia, botânica, física, química, profilaxia e higiene. A instrução se completava com o aprendizado de desenho, canto de hinos pátrios e escolares, cultura física e escotismo para os meninos e educação social e doméstica para as meninas, compreendendo prendas, modelagem, tecelagem e dobraduras [67].

O ensino prático popular, ofertado nas escolas noturnas, era reduzido a dois anos de duração com o objetivo de transmitir conhecimentos elementares de língua pátria,

---

[66] PARÁ, Governo do Estado. Programas de ensino revistos e mandados adotar pelo Conselho Superior do Ensino Primário em 1929. Belém-Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1929.

[67] Idem.

iniciação matemática e geografia, diferenciados para o primeiro e segundo ano e de conhecimentos gerais, incluindo aí história pátria, instrução moral e cívica e lições de coisas, num único programa a ser distribuído nos dois anos do curso[68].

A reforma de 1931 seguia a concepção de educação integral proposta pelo inglês Herbert Spencer em sua obra *Educação: intelectual, moral e física* [69]. Nesse livro o autor prescreve quais os conhecimentos realmente importantes na educação da criança, e adota uma ordem de valor: acima de tudo a vida moral, seguida do conhecimento intelectual e da educação física. A educação intelectual, moral e física, consideradas por Spencer, deveriam ser apresentadas respeitando-se o processo natural da evolução do espírito da criança, numa clara alusão aos enunciados de Pestalozzi. Apesar de considerar durações e programas diferentes para diferentes escolas, a idéia de uma evolução natural do homem permeava todos os níveis de ensino, da escola infantil ao ensino noturno. A totalidade do programa envolvia saberes científicos, morais e estéticos, numa completude para formar o cidadão que incluía ações instrutivas e educativas.

As ações instrutivas e educativas presentes no programa de ensino da escola primária redefinem o papel dessa instituição. À escola primária não caberia apenas instruir, mas educar a criança. Pela instrução o aluno exercita sua faculdade de compreender as coisas, enquanto que pela educação demonstra sua civilidade e seus bons costumes. Para conseguir alçar ao patamar de condutora de uma nova geração educada e instruída, a escola primária se valeu de uma composição nos programas de ensino que incluíam saberes elementares, noções cientificas e atividades cívico-patrióticas. Dos "primeiros clarões do abecedário" ao término do curso primário, a escola selecionou um conjunto de disciplinas legitimadas socialmente que deveriam oferecer as primeiras noções de ciências, de honra e dever patriótico com a finalidade de formar, pelas tradições nacionais, uma identidade coletiva do povo brasileiro.

---

[68]PARÁ, Governo do Estado. Programas de estudos primários para as escolas noturnas. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa, 1933.

[69] SPENCER, Hebert. *Educação: intelectual, moral e física*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1901.

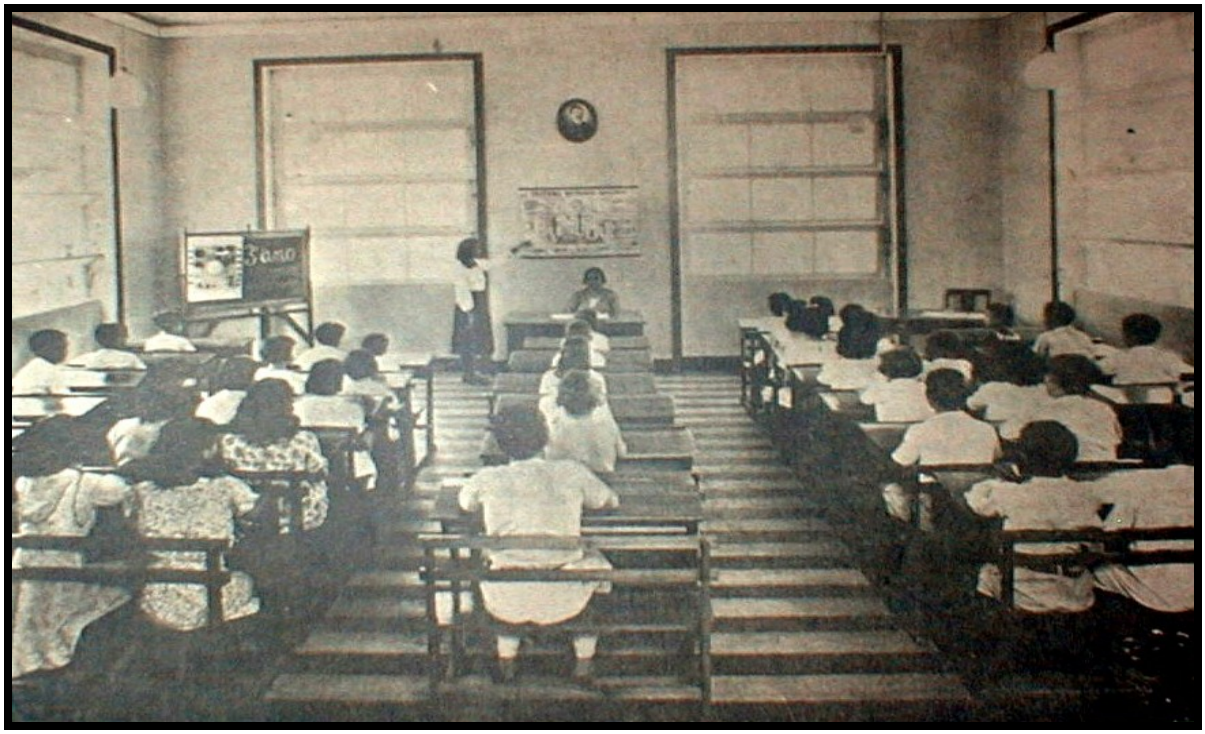

Figura 07: A ordem, a disciplina e a atenção dos alunos em sala de aula do Grupo Escolar “José Veríssimo” em Belém, 1937.

2.3 Alfabetização: questão nacional por excelência

O elevado índice de analfabetos no Brasil de um modo geral e no Estado do Pará de modo particular, era encarado por intelectuais e autoridades políticas como impedimento à civilização. Para José Celso da Gama Malcher, interventor federal no Pará, o problema do analfabetismo era considerado um entrave ao desenvolvimento social e material do país e deveria ser enfrentado como questão intelectual e, ao mesmo tempo, moral e patriótica:

> De todos os problemas que mais de perto dizem respeito ao interesse de nossa nacionalidade e ao futuro de nossa pátria, incontestavelmente, o principal é a educação. Realmente, um país não pode progredir se o seu sistema educacional é falho, porquanto nos tempos que atravessamos em que todos os ramos da atividade humana tendem à especialização, não pode mais compreender a existência de avultado número de analfabetos incapazes de uma eficiente produção, por isso mesmo que não possuem base para tal. Hodiernamente o Estado precisa dar não só instrução, como criar ambiente e disputar vocações para que as grandes massas populares possam inteligentemente integrar-se no ritmo do progresso, tornando-se,

> destarte, fator decisivo e consciente da prosperidade da nossa terra. Esta questão, vital para nós, precisa ser encarada com desassombro e, sobretudo, com muito patriotismo, a fim de serem removidos todos os obstáculos que possam entravar o nosso desenvolvimento como nação forte, que confia no valor de seus filhos. Para alcançar esta finalidade é indispensável que o ensino seja orientado no sentido da constituição de uma população fisicamente sã e homogênea, pela sólida formação da sua cultura intelectual e moral[70].

Em 1890 a população absoluta do Pará era de 328.455 pessoas. Desse número, sabiam ler e escrever 52.864 homens e 19.945 mulheres, ou 22,16% do total da população. Em 1920 a população paraense cresceu para 445.356 pessoas, sendo que sabiam ler e escrever 111.879 homens e 41.786 mulheres. Nesse ano a população adulta do Pará, ou seja, maior de quinze anos, apresentava um índice de analfabetismo de 58,23%. Esse percentual não se distanciava muito do percentual dos Estados brasileiros mais desenvolvidos. Em São Paulo o analfabetismo chegava a 57,6% da população adulta, no Rio de Janeiro era de 64,45%, em Minas Gerais alcançava 68,83¨% e no Rio Grande do Sul caia para 44,46%. Em alguns Estados do Nordeste do país, o índice de analfabetismo era expressivamente maior: na Paraíba, o índice subia para 80,15%, na Bahia era de 73,02% e no Ceará 72,80%[71].

Apesar do crescimento proporcional do número de alfabetizados no Pará do final do século XIX às décadas 1920-1930, deve-se considerar que a estatística do IBGE incluía aqueles que liam e escreviam mal ou nunca se utilizaram da leitura de um livro e apenas assinavam seus nomes. Portanto, a cruzada contra o analfabetismo tornou-se imperativa. Com a implantação de uma escola de dois anos para adultos pela reforma de 1931, exeqüível devido ao pequeno acréscimo nas despesas com a instrução popular, o governo paraense simplificava a solução de um problema social crônico. Para alcançar o maior número possível de alfabetizados, o programa de língua pátria de 1918 foi reorganizado em 1929 com algumas modificações. A principal preocupação foi com a leitura e a escrita, pois o domínio do ler e do escrever era fundamental para definir uma pessoa como letrada.

---

[70] PARÁ. Governo do Estado. Relatório apresentado ao exmo. sr. presidente da república pelo dr. José Carneiro da Gama Malcher, interventor federal do Pará, 1937-1939. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1940, p.41.

[71] BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Volume IV (2ª. parte), II tomo (população). Rio de Janeiro, 1926.

A aprendizagem da caligrafia, ou estudo das letras, incluía o exercício de letras simples e depois compostas nos quatro primeiros anos do curso elementar; o aprendizado da letra vertical e, acrescido para o primeiro e segundo ano do curso complementar, o estudo da letra inglesa. As explicações minuciosas dadas pela Diretoria de Ensino para o ensino de caligrafia não esqueciam as dificuldades enfrentadas pelas escolas e recomendavam que, à falta de traslados, o professor deveria escrever as letras no quadro negro e orientar o aluno para reproduzi-la no papel[72].

Os exercícios escritos deveriam iniciar pela escrita de vogais e consoantes, cópia de palavras e ditado de sentenças já estudadas. O professor deveria exigir do aluno o aperfeiçoamento constante da caligrafia. Outra observação feita aos professores era a do cuidado com a postura corporal no ato de escrever e a defesa do uso da letra vertical nos trabalhos escritos, quer de ditado, quer de composição, em todo o curso primário, devido "as vantagens de ordem higiênica decorrente desse processo" [73]. O professor deveria advertir o aluno sobre altura, inclinação, espaço e grossura do traçado das letras a fim de ter controle na efetiva aprendizagem da escrita e garantir uma escrita clara, legível e rápida.

2.4 Livros, cartilhas e leituras

Pela reforma de 1931, no ensino da língua pátria ainda continuava a divisão entre exercícios orais e exercícios escritos, já citados no programa de 1929, e a exigência da aprendizagem e emprego correto da leitura e da escrita pelo aluno. A alfabetização iniciava pelo ensino de letras isoladas, onde eram apresentadas as vogais e depois as consoantes, as letras maiúsculas e depois as minúsculas. Nos exercícios orais do primeiro ano, o aluno deveria pronunciar as letras, distinguindo as vogais das consoantes, para depois iniciar a leitura graduada de palavras e frases, observando as sílabas tônicas e átonas de cada palavra, além da distinção das palavras de cada sentença pela idéia que representavam.

O método empregado para o ensino da leitura era o da sentenciação. O professor, à vista de gravuras existentes nas cartilhas adotadas ou de sentenças escritas no

[72] PARÁ, Governo do Estado. Programa de ensino revistos e mandados adotar pelo Conselho Superior de Ensino Primário em 1929. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, p. 43.
[73] Idem.

quadro negro, deveria iniciar a leitura com os alunos pelas mais simples e comuns. A seguir, o mestre separaria as palavras de cada sentença, formando o maior número possível de vocábulos conhecidos que possibilitassem aos alunos a formação de novas sentenças.

Os exercícios de silabação também eram freqüentemente utilizados para transmitir aos alunos uma idéia elementar sobre prosódia. Ao separar as sílabas de cada palavra, o professor deveria chamar a atenção do aluno à tonicidade de cada sílaba e de como as palavras se formam e se distinguem de outras. Esse estudo deveria ser apresentado progressivamente, fazendo com que os alunos diferenciassem o significado das palavras dentro da sentença e a silabação de cada palavra[74].

No ano seguinte, após a revisão dos estudos do ano anterior, o professor ditaria trechos progressivamente mais difíceis, fazendo com que os alunos os copiassem novamente, advertindo-os sobre as palavras que erravam. Também se iniciava a redação de bilhetes e cartas sobre assuntos da vida comum, além de requerimentos, ofícios e petições. A leitura deveria ser corrente, observando-se a pontuação e a interpretação, porém essa leitura só seria significativa para o aluno se houvesse uma preocupação do professor em explicar o assunto do texto, esclarecer o significado dos vocábulos não familiares aos alunos e ensinar-lhes a distinguir as sentenças pelo sentido que as mesmas encerravam[75].

A orientação do ensino de português para o aluno do curso primário noturno prescrevia palestras sobre assuntos que se referissem, de preferência, à profissão ou trabalho em que se aplicava o aluno durante o dia. Essas palestras seriam interativas e deveriam oportunizar ao aluno o hábito de falar corretamente, melhorar a dicção e empregar palavras e expressões próprias, ou termos técnicos, do cotidiano do ofício exercido por ele. O exercício de memorização também fazia parte do programa de leitura e seguia uma graduação, iniciando do mais fácil para o mais difícil: recitação de pequenas quadras ou versos fáceis; provérbios, fábulas e poesias fáceis; fábulas, monólogos, diálogos; cenas e diálogos de bons autores[76].

---

[74] PARÁ, Governo do Estado. Decreto 235 de 26 de março de 1931. Dá nova organização ao ensino primário do Estado. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1931.
[75] Idem.
[76] PARÁ, Governo do Estado. Programas de estudos primários para as escolas noturnas. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa, 1933, p. 8.

Na Escola Felipa de Vilhena, mantida pela Associação Grêmio Literário Português para ensinar ler e escrever pessoas maiores de quinze anos, o método empregado era o método seguido pela cartilha João de Deus. Escrita pelo poeta João de Deus, a *Cartilha Maternal ou a Arte da Leitura*, foi publicada pela primeira vez em 1876, em Portugal. O método contido nessa cartilha era o método João de Deus ou método da palavração, onde o ensino da leitura iniciava pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Para o ensino da leitura na série inicial do curso primário, a Diretoria Geral de Educação e Ensino Público indicava as seguintes cartilhas: *Cartilha Analítica*, de Arnaldo Barreto; *Páginas Infantis*, de Mariano de Oliveira; *Mario*, de Paulo Tavares, que também poderia ser utilizado para o estudo de lições de coisas; e o livro de leitura *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac[77]. A recomendação do uso do método analítico para o ensino da leitura iniciava por sentenças escolhidas pelo professor e escritas no quadro negro ou impressas nos livros adotados. Segundo Circe Bittencourt, as discussões sobre os métodos de alfabetização tornaram-se intensas a partir de 1870, estenderam-se pelo século XX e a adoção do método analítico foi resultado dos avanços das ciências da educação, quando o uso das cartilhas veio substituir o catecismo no processo de alfabetização. Para a autora, os seguidores do método analítico eram, em sua maioria, intelectuais ligados ao positivismo e republicanos[78].

No Estado do Pará, a recomendação do método analítico para ensino da leitura reforçava a idéia de superioridade desse método e seguiam as propostas dos professores paulistas já em uso desde o final do século XIX. Oscar Thompson, quando diretor da instrução pública paulista, oficializou o método considerando que:

> Se o método analítico sob ponto de vista geral e filosófico é o método por excelência, por isso parte da idéia geral do conjunto – para suas partes, do concreto

[77] PARÁ, Governo do Estado. Decreto 235 de 26 de março de 1931. Dá nova organização ao ensino primário do Estado. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1931, p. 3.

[78] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993, p. 54.

> para o abstrato, do todo – que impressiona claramente a imaginação – para o abstrato do indivisível, que monótono, árido e insignificativo; não é de estranhar que ele tenha a sua primeira aplicação pedagógica no ensino da leitura, a qual é inquestionavelmente uma operação essencialmente analítica do espírito [79]

Na década de 1930, Lourenço Filho reconhecia que a propagação do método analítico para o ensino da leitura no Brasil caminhou ao lado da falta de uma teoria definida do processo analítico. A acentuada "inocência psicológica" das cartilhas, utilizadas pelos professores para alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita a todos, de maneira rápida e fácil, escondia também o lado comercial da venda dessas cartilhas. Para Carlos Monarcha, a recusa a esse modelo de ensino prefigurou a legitimação das pretensões de uma vanguarda que procurava exercer o poder no campo da educação segundo critérios da ideologia da eficiência social[80].

Maria do Rosário Longo Mortatti reitera a tese de Carlos Monarcha ao afirmar que os renovadores e inovadores da década de 1930, sobretudo àqueles que aliavam atividades intelectuais e acadêmicas com atividades político-administrativas, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, possuíam o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à ordem social desejada. Para isso, nas discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita os aspectos psicológicos sobressaíram em detrimento aos aspectos lingüísticos e pedagógicos, o ideário liberal de participação social foi ampliado, buscando-se soluções rápidas, econômicas e eficazes a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo, nacionalizar a educação e a cultura, ou seja, renovar a educação e a organização escolar sob a égide do projeto político de planificação e racionalização de todos os setores da sociedade brasileira[81].

Os estudos de Iole Maria Favieiro Trindade sobre cartilhas circulantes no Rio Grande do Sul entre 1890 e 1930[82], apontam para a formação de uma nova ordem para

---

[79] THOMPSON, Oscar. Relatório apresentado ao exmo. Sr. Dr. Secretário do interior por Oscar Thompson – diretor geral da instrução pública de São Paulo no Anuário do ensino do Estado de São Paulo, 1909-1910. Apud MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 246.
[80] MONARCHA, Carlos. Op. cit., p. 295-296.
[81] MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000, p. 143-144.
[82] TRINDADE, Iole Maria Favieiro. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?* Bragança Paulista: Edusf, 2004.

as cartilhas a partir da construção de uma nova nacionalidade, a republicana. Textos culturais, essas cartilhas e primeiros livros de leitura, foram produzidos e circularam junto com outras obras didáticas em um período de extrema valorização da educação. Novas concepções metodológicas associavam o conteúdo temático e as ilustrações, e, além disso, prólogos e orientações dos autores, editores e inspetores de ensino legitimavam o uso da cartilha na escola primária. A autora também chama a atenção para o fato de que diversas cartilhas e primeiros livros de leitura poderiam ter a mesma orientação metodológica, embora a classificação em duas grandes orientações – sintética e analítica – ramificada em vários pontos de partida – letra, sílaba, fonema, palavra, sentença, texto – não abarcasse toda complexidade metodológica proposta nas cartilhas. Ou seja, as cartilhas, em si, não eram métodos, mas eram elaboradas seguindo um determinado método; assim, várias cartilhas poderiam inspirar-se em um mesmo método, com as duas grandes orientações metodológicas, sintética e analítica, e suas variações[83].

Maria do Rosário Longo Mortatti analisa o crescimento do uso de cartilhas na alfabetização sob o ponto de vista de uma urgência da época e seu fenômeno correlato: a consolidação do mercado editorial de livros didáticos produzidos por brasileiros para a escola brasileira. A institucionalização do método analítico para o ensino da leitura teve o objetivo de uniformizar esse ensino e consolidar o modelo considerado cientificamente verdadeiro. Isso, porém, demandou a adaptação do método analítico aos moldes lingüísticos e culturais brasileiros [84]. Com a nacionalização da literatura didática surge um tipo específico de escritor didático profissional, o professor normalista, e editoras especialistas na publicação de livros didáticos, como a Editora Francisco Alves, no Rio de Janeiro.

Professores normalistas, como Arnaldo Barreto, autor de vários livros didáticos, entre eles *Cartilha Analítica*; e Mariano de Oliveira, autor, dentre outras obras escolares, de *Páginas Infantis*, envolvidos diretamente com o magistério e seus problemas, contribuíram na produção didática feita por professores e para professores. Inicialmente, os autores paraenses de obras escolares eram, em sua maioria, pessoas ligadas diretamente ao governo estadual. Na apresentação do livro *Pátria Brasileira* (1905), Virgilio Cardoso de Oliveira agradece especialmente a Intendência Municipal de Belém pela liberação, por três

[83] TRINDADE, Iole Maria Favieiro. Op. cit., p. 217.

[84] MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Op. cit., p. 85-86.

meses e com vencimentos integrais, do cargo de diretor geral da Instrução Pública, enquanto escrevia esse livro na Europa; Hygino Amanajás, autor de *Noções de Educação Cívica* (1898) e *Alma e Coração* (1900), alternava suas incursões pela bibliografia escolar com as funções de administrador da Imprensa Oficial; o tenente-coronel Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, autor de *Paraenses Ilustres* (1890) e *Geografia Especial do Pará* (1894), escrevia livros escolares ao mesmo tempo em que galgava postos na Guarda Nacional[85].

No grupo de professores também autores de livros escolares, pode-se citar Francisco Ferreira de Vilhena Alves, professor normalista da primeira escola pública do 2º. Distrito da capital, autor de diversos livros para o ensino primário, entre eles *Gramática Primária da Língua Portuguesa* (1895); Paulino de Brito, lente de Português da Escola Normal e autor de várias obras escolares, entre as quais *A Gramática Primária da Língua Portuguesa*, de 1899, pode servir como exemplo; além de Silvio Nascimento, professor de História e Geografia no Ginásio Estadual "Paes de Carvalho" e na Escola Normal e autor, juntamente com Raymundo Proença, também professor secundário, da obra *Noções de História Pátria*, de 1919.

O Conselho Superior do Ensino Primário recomendava a utilização de livros escolares que ajudassem o professor no desenvolvimento do programa e, ao mesmo tempo, constituísse oportunidade de formação do caráter por meio de lições carregadas de valores morais e cívicos. A confiança no livro escolar como peça imprescindível no aprendizado da leitura, do saber a ser ensinado na escola, na formação de bons hábitos e atitudes, além de instrumentalizar o professor nos conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos alunos, estava relacionado a uma concepção iluminista do poder dado à palavra impressa. Como assinala Jean Hébrard, a idéia do livro "educador" inicia com a filosofia das luzes e permanece nos discursos pedagógicos durante todo o século XIX [86].

Os professores da Escola Feminina de Araquahim, vilarejo do município de Marapanim, nordeste do Pará, solicitaram ao diretor geral de ensino, em vinte e cinco de

---

[85]COELHO, Maricilde Oliveira. *Proclamar cidadãos: moral e civismo nas escolas públicas paraenses (1890-1910)*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004, p. 78.

[86] HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jameray-Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2 ed., 2001, p. 36.

maio de 1925, os seguintes materiais e livros didáticos para o ensino da escrita, da leitura e da aritmética: cartas de ABC; lápis de cor; lápis preto; paleógrafo; tabuadas; *Primeiro*, *Segundo* e *Terceiro Livro de Leitura*, de Hilário Ribeiro; *Gramática Elementar*, de Paulino de Brito; *Carta numeral do Brasil*, de Olavo Freire; *Aritmética Elementar*, de Trajano; *Carta do Pará para estudos do município*, de Teodoro Braga. Desse mesmo modo outras escolas fizeram suas solicitações, como por exemplo, a Escola Elementar Masculina de Salinas, que em vinte e seis de janeiro de 1926, solicitou os livros *Corografia*, de Teodoro Braga e *Pátria Brasileira*, de Virgilio Mendonça[87].

A Escola Elementar Feminina de Benevides solicitou a lista de livros mais longa: *Gramática Elementar*, de Paulino de Brito; *Nossa Pátria*; de Rocha Pombo; *Noções de História Pátria*, de Silvio Nascimento e Raymundo Proença; *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Geografia Elementar e Especial do Estado do Pará*, de Carlos Novaes; *Geometria Elementar*, de Tito Cardoso; *Coração de criança*, sem menção de autor e o livro de leitura *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim[88].

Observa-se que nas listas acima, aparecem diversas obras escolares escritas por autores paraenses. Entre elas: *Gramática Elementar*, de Paulino de Brito, cuja primeira edição data de 1899, inicialmente publicada com o título de *A Gramática Primária da Língua Portuguesa* e editada por Jablonski, Vogt & Cie de Paris; *Carta do Pará para estudos do município* e *Corografia*, de Teodoro Braga, ambas editadas em Belém pela Empresa Gráfica da Amazônia, a primeira em 1918 e a segunda em 1919; *Pátria Brasileira*, de Virgilio Mendonça, cujas primeiras edições foram impressas em Bruxelas, pela Cie. Gouweloos em 1900 e 1905; *Noções de História Pátria*, de Silvio Nascimento e Raymundo Proença, que teve sua primeira edição em 1920, impresso nas Oficinas Gráficas do Instituto "Lauro Sodré"; *Geografia Elementar e Especial do Estado do Pará*, de Carlos Novaes, livro lançado pela Livraria Francisco Alves do Rio de Janeiro e premiado com medalha de ouro na Exposição Nacional de 1908; *Geometria Elementar*, de Tito Cardoso,

[87] Documentos avulsos do Arquivo Público do Estado do Pará. Requisição de artigos escolares (1923-1926).
[88] Idem.

inicialmente publicada com o título de *Geometria Primária*, foi editada em Belém pela Livraria Escolar, de Porto de Oliveira & Cia. [89].

À época dessa solicitação, tanto os livros de autores paraenses quanto os outros livros que aparecem na lista, já estavam consagrados pela longevidade de suas edições e simples inovações no título ou pequenas adaptações aos programas curriculares garantiram a venda para diversas gerações de crianças e jovens. Essas listas de livros, datadas de 1925 e 1926, solicitavam produções escolares que tiveram suas primeiras edições na segunda metade do século XIX, mas permaneceram em uso nas escolas por um longo período. Entre essas obras, o livro recordista *Aritmética Elementar*, de Antonio Trajano, que teve sua primeira edição em 1879 e foi usado nas escolas brasileiras até 1958, quando atingiu sua 136ª. edição pela editora Francisco Alves. Os livros de leitura de Hilário Ribeiro, *Primeiro, Segundo e Terceiro Livro de Leitura* datam de 1890 e, segundo Sacramento Blacke, em 1893 cada um deles alcançava sua 28º. edição[90]. Hilário Ribeiro escreveu ainda o *Quarto Livro de Leitura*, que não foi requerido na lista, provavelmente por não haver aluno naquela escola que obtivesse um nível mais adiantado de leitura. Outro livro de vida editorial longeva, *Gramática Elementar* de Paulino de Brito, também solicitado pelos professores de Araquahim e Benevides, foi, segundo Eidorfe Moreira, utilizado na escola primária paraense até a década de 1950[91].

Silvio Nascimento e Raymundo Proença, respaldados por dez anos de prática no magistério, escrevem na primeira página do livro de leitura *Noções de História Pátria*, uma advertência para os professores sobre o uso dessa obra. Como a utilização do livro escolar na sala de aula estava ligada à oralidade, ao saber escutar, termos e frases deveriam ser elucidados para tornar compreensível o assunto lido e enriquecer o vocabulário do aluno. O primeiro passo para a leitura do livro ou manual escolar era dado pelo professor ao escolher previamente o ponto a ser estudado. Depois, o mestre escolhia um dos alunos para lê-lo em voz alta enquanto os demais estudantes deveriam acompanhar atenciosamente a leitura. Essa leitura poderia ser interrompida pelo professor para salientar trechos mais

---

[89] Sobre a produção de livros escolares de autores paraenses no período de 1830 a 1950, ver o estudo de MOREIRA, Eidorfe. *Obras reunidas*. Pará: Conselho Estadual de Cultura, vol. VI, 1989, em especial as páginas 9 a 84.
[90] BLACKE, Sacramento. *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*. Brasil: Conselho Federal de Cultura, 3º. vol., 1970, p. 343-344.
[91] MOREIRA, Eidorfe. Op. cit., p. 36.

importantes do texto e verificar se o mesmo estava sendo bem compreendido pela turma. Logo depois, o docente deveria fazer um comentário geral sobre o assunto. Isso exigia do aluno o saber escutar, pois em seguida ao comentário, o professor faria uma argüição sobre a matéria lida e explicada [92].

A leitura em voz alta, feita por um aluno escolhido aleatoriamente na turma, deveria ser num tom de voz agradável para todos, com clareza na pronuncia das palavras, respeito à pontuação e, ao final da mesma, a compreensão do texto deveria ser total. O modo de ler, recomendado pelo professores paraenses Silvio Nascimento e Raymundo Proença, é uma instrução de leitura de meados do século XIX, como mostra Jean Hébrard. Nos estudos sobre a história cultural da alfabetização na França, esse autor revela que a pedagogia dos colégios franceses, no século XIX, era essencialmente destinada a dotar seus alunos de uma arte de escrever, forjada no contato dos modelos antigos. Ao final daquele século, a leitura foi alvo de vários debates entre os partidários da retórica, os classicistas, e os que queriam colocar a literatura francesa na base da cultura das elites. Essa mudança foi importante considerando-se que a leitura era, até então, considerada uma ocupação frívola pelos professores [93].

O ensino de leitura, ou a "arte de ler" literatura francesa, já havia sido criado em 1865 para os alunos de "segunda categoria": alunos do ensino especial (filhos de comerciantes, artesãos e agricultores abastados que recebiam uma educação mais breve e útil), ensino para meninas e ensino para alunos das escolas normais, os futuros professores primários. A leitura era realizada em voz alta, "com inteligência, clareza e gosto", a partir dos textos explicados pelo professor para "entender as idéias do autor e sua seqüência" e seguida da "reprodução por escrito e sempre de cor do trecho lido". Os textos não precisavam ser explicados às crianças, bastava-lhes fazer "sentir" as palavras.

---

[92] NASCIMENTO, Silvio e PROENÇA, Raymundo. Advertência. In*: Noções de história pátria: para uso dos alunos do 3º. ano da escola elementar coligados de acordo com os programas oficiais de 1919 e adotados oficialmente nas escolas públicas do Estado do Pará*. Belém – Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 3 ed.,1926.

[93] HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura.* São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 64.

Após 1923, nas escolas francesas, houve uma nova instrução oficial para a leitura e uma nova organização curricular para o curso primário: no período preparatório deviam ser resolvidos os problemas de decifração do código lingüístico; no curso elementar os exercícios de leitura corrente, ou seja, da leitura em voz alta sem silabar, pronunciando as palavras em um bloco só; no curso médio a prática da leitura expressiva, onde o aluno deveria ler com tom de voz adequado e comprovar que entendeu o texto[94].

O livro de livro de leitura *Noções de História Pátria*, de Silvio Nascimento e Raymundo Proença, foi recomendado para alunos do terceiro ano primário, correspondente ao curso elementar na escola primária francesa. Porém, a advertência dos autores aos professores era muito diferente da condução do ensino da leitura apresentada pelas autoridades do ensino francês a partir de 1923. Para essas autoridades, nessa etapa "a criança ainda está muito preocupada com as dificuldades oriundas das complicações de letras, para achar graça em elucidar o sentido das palavras", por isso, interromper a leitura para perguntar algo do texto apenas desfavorecia o gosto pela leitura[95]. Os professores paraenses Silvio Nascimento e Raymundo Proença, ao contrário, recomendavam a interrupção durante a leitura do aluno, com o objetivo do professor esclarecer possíveis dúvidas da turma.

No Brasil, um novo parecer sobre a leitura começou a circular entre os professores a partir da década de 1930, correspondendo ao intenso interesse pelo aprendizado da leitura desencadeado pelo movimento da Escola Nova. Maria do Rosário Longo Mortatti refere-se ao livro *Como ensinar linguagem* (1933), de Firmino Costa, para a coleção Biblioteca da Educação, como a primeira publicação brasileira que tematiza o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Nesta mesma coleção, seguem-se dois livros que contêm relatórios de pesquisas experimentais em psicologia e pedagogia realizadas em São Paulo e no Distrito Federal: *Testes ABC* (1934), de Lourenço Filho e *A escrita na escola primária* (1936), de Orminda Marques [96]. Diana Vidal relata que Lourenço Filho, no livro *Teste ABC*, enumerou 430 pesquisas especializadas sobre a leitura entre 1921 e 1926, realizadas a partir dos primeiros estudos científicos sobre o ato de ler surgidos na década de

[94] HÉBRARD, Jean. Op. cit., p. 71-72.
[95] Idem, p. 71.
[96] MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Op. cit., p.197.

1880 na Europa e nos Estados Unidos. Esses estudos apontavam que a leitura se realiza por palavras e frases e não pelo reconhecimento de letras isoladas, e que os movimentos oculares na leitura eram descontínuos, com uma série de períodos de avanços, regressões e pausas[97].

Essa nova compreensão da leitura levou a escola elementar a apropriar-se de práticas inovadoras, e a leitura em voz alta, ritualizada na postura correta diante do livro, domínio da respiração nas pausas da pontuação e dicção graduada, dividiu o lugar com a leitura silenciosa e a leitura dramatizada. Em 1934, a professora normalista Palmira Lins de Carvalho escreveu uma palestra intitulada *Os processos da escola ativa no Pará*, onde sugeria ao professor das primeiras séries do ensino primário o trabalho da história dramatizada, ou seja, a leitura da história é feita pela professora e a partir daí acontece a divisão dos papéis a serem interpretados por cada aluno. Para a normalista Palmira Lins de Carvalho isso resultaria em uma aprendizagem mais ativa e prazerosa da leitura [98].

A leitura na prática cotidiana, seja em forma de dramatização ou de leitura corrente, foi apropriada pela escola como fator de distinção entre os que a freqüentavam ou não. Ao propor o diálogo interativo para os alunos do ensino noturno, e com isso criar o hábito de falar corretamente e de empregar palavras e expressões apropriadas, e de exigir para os alunos do primário uma leitura corrente onde o tom de voz fosse agradável, a pronúncia das palavras fosse clara e a pontuação respeitada, a escola valorizava a norma culta da língua portuguesa. A pronúncia correta, aprendida escolarmente, constituiu um diferenciador numa sociedade onde a cultura oral ainda predominava. Como nos lembra Michel de Certeau, "a enunciação de uma palavra toma a forma institucional de uma posição visível e social a outros conjuntos de comportamentos" [99]. Dizer "sinhô" ao invés de "senhor" consistia, e ainda consiste, numa conduta diferenciada no espaço social.

---

[97] VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000, p. 504.

[98] CARVALHO, Palmira Lins de. *Os processos da escola ativa no Pará. Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934.

[99] CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, 2 ed., p. 170.

2.4 Além da alfabetização: história, geografia, ciências e matemática

O ensino de história recebeu especial atenção no programa do curso primário. Entendido como parte essencial na formação da consciência nacional, o conteúdo de história servia para moralizar o povo por meio da inculcação de determinados valores: respeito à ordem, obediência à hierarquia, reconhecimento das ações de grandes heróis que serviam de exemplo às futuras gerações. Na orientação do programa apresentado para a escola primária, o professor deveria iniciar o conteúdo de história pelos conhecimentos da história paraense para depois passar à história do Brasil. Nas escolas noturnas o conteúdo era o mesmo para os dois anos do curso e começava pelo desenvolvimento da idéia de nacionalismo e nacionalidade, devendo o professor tratar desse assunto através de palestras que viessem a fortalecer o sentimento de patriotismo.

Os conteúdos de história tratavam do descobrimento do Brasil; os primeiros habitantes; a colonização; os governos gerais; a fundação da Bahia; a expulsão dos franceses do Rio de Janeiro; a fundação da cidade de São Sebastião; a conquista do Maranhão; a fundação de Belém; a dominação holandesa; a batalha dos Guararapes; Dom João no Brasil; primeiros movimentos da independência; Tiradentes e a inconfidência mineira; Dom Pedro I e a independência do Brasil; a libertação dos cativos; Dom Pedro II e a guerra do Paraguai; proclamação da primeira república e seus presidentes; a revolução de 1930[100].

Nas listas apresentadas anteriormente, destacam-se os livros de leitura e não os compêndios para o ensino de História: *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto e *Noções de História Pátria*, de Silvio Nascimento e Raymundo Proença. Os professores paraenses Silvio Nascimento e Raymundo Proença, autores de *Noções de História Pátria*, advertem, na apresentação dessa obra, que haviam escrito um livro de leitura para os alunos do primário e não um compêndio de história. Para os autores, o ensino de História era na escola primária:

[100] PARÁ, Governo do Estado. Programas de ensino revistos e mandados adotar pelo Conselho Superior do Ensino Primário em 1929. Belém-Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1929, p. 26-30.

> (...) uma tortura para alunos e mestres, pelo fato de seguirem aqueles o rotineiro processo de decoração. Hoje, felizmente, prescrito como inócuo, contraproducente e perigoso, quiçá.
>
> É de inconteste e proclamada procedência que o aprendizado de História, que é a mestra da vida, seja feito concomitantemente com o da geografia.
>
> A lição deverá ser tendo-se o mapa diante dos olhos, um estado interessante e, assim, atrairá a criança, que não verá mais nessa matéria, uma fastidiosa e árida nomenclatura de fatos e datas.
>
> É fim primordial da História, ilustrando o espírito, estudar os fatos pelas conseqüências políticas e morais deles decorrentes, e não apenas relatar friamente os acontecimentos[101].

A recomendação da Diretoria Geral de Educação e Ensino Público para a não utilização de compêndios nas aulas justifica a preferência dos professores por livros de leitura[102]. Circe Bittencourt considera que decisões oficiais desse tipo ocorreram devido ao fato das mudanças nos programas da escola primária, no início da fase republicana, serem sustentadas por propostas que conferiam proeminência do livro de leitura em relação aos compêndios. A autora exemplifica essa afirmação com o aviso dado pela comissão incumbida de rever a lista de livros adotados nas escolas públicas paulistas em 1908, sobre o uso apenas de livros de leitura, pois "ao espírito construtivo da educação moderna repugna o uso rotineiro do compêndio" além do que, sua utilização "exaure e atrofia a inteligência do aluno" [103].

De acordo com Circe Bittencourt, a idéia da apresentação de conteúdos de História nos livros de leitura, apresentados desde o início da alfabetização, estava contida no primeiro esboço do programa escolar enunciado em 1827, quando foram consideradas a *Constituição* e a *História do Brasil* como textos preferências para as escolas elementares. Para a autora a História contemplada nos livros de leitura:

> (...) apresentava-se de maneira fragmentária, opondo-se ao cuidado meticuloso de vários compêndios que primavam pela seqüência cronológica. Os temas históricos

---

[101] NASCIMENTO, Silvio e PROENÇA, Raymundo. Op. cit.

[102] PARÁ, Governo do Estado. Op. cit., p. 26.

[103] Parecer apresentado ao Secretário do Interior pela Comissão revisora dos livros didáticos. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo; Tipografia de Augusto Siqueira & Cia., 1907-1908, p. 384 apud BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. cit. p. 56.

> apresentados eram incorporados, na maioria das vezes, atendendo a outros objetivos, tais como análise de estilo ou de linguagem. Narrações, descrições, contos de ficção, poemas eram compilados e neles a história surgia como gênero literário[104].

O ensino de geografia, assim como o ensino de história, também se apresentou como um forte aliado na formação cívica e patriótica do aluno brasileiro. O programa para a primeira série iniciava pelo local onde se encontrava a casa e a escola do aluno – rua, praça, bairro, município – para depois chegar ao Estado do Pará e ao Brasil, o "principal país da América do Sul". Depois disso estudavam-se os aspectos físicos do planeta Terra: oceanos, continentes, acidentes geográficos, linhas imaginárias. A organização do programa partia do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante, numa referência implícita ao método intuitivo. De acordo com a orientação da Diretoria Geral da Educação e Ensino Público, o professor deveria usar mapas e globos que auxiliassem o estudo do panorama geográfico.

O programa de geografia enfatizava o desenvolvimento político e econômico do município, do Estado e do país ao explorar conteúdos de geografia física e geografia econômica: o Estado do Pará, limites, superfície e população; produções e indústrias paraenses; vias de comunicação interna e com os Estados limítrofes; a cidade de Belém como principal praça comercial do Estado, sua situação geográfica, gêneros e exportação do seu comércio; o Brasil: limites, superfície e populações, forma geográfica e forma de governo; a divisão dos Estados brasileiros e suas capitais; o distrito federal; produções e indústrias nacionais; vias de comunicação; principais praças de comércio e portos nacionais, gêneros de exportação de outros Estados; acidentes físicos mais importantes do Brasil: rios, lagos, baías, ilhas, cabos, portos e montanhas [105].

A iniciação ao estudo da matemática na primeira série do curso primário começava com uma idéia prática da numeração Para ensinar os números, o professor deveria se valer de materiais concretos que auxiliassem na aprendizagem do valor de cada algarismo. Grãos de milho, dedos das mãos, pequenos objetos e até mesmos as crianças da classe, serviriam para que o aluno aprendesse a contar. Só então, e sempre de forma prática,

---

[104] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. cit. p. 212-214.
[105] PARÁ, Governo do Estado. Op., cit., p. 20-26.

o professor ensinaria a fazer pequenas operações mentais úteis no dia-a-dia do aluno. Somente depois dessas atividades práticas é que o professor faria a escrita dos números no quadro-negro.

O conteúdo de matemática distribuído nas séries do primário era o seguinte: idéia prática da numeração falada e escrita; algarismos arábicos; numeração romana; leitura e escrita dos números (exercícios graduados até 1.000.000); noção de unidade, dezena e centena; formação de números compostos; as quatro operações fundamentais (problemas progressivamente mais difíceis); conhecimento prático das unidades métricas de comprimento, capacidade e peso; máximo comum divisor e mínimo múltiplo comum; frações ordinárias e decimais (operações, alterações e transformações); noções sobre sistema métrico: múltiplos e submúltiplos das principais unidades métricas; estudo elementar sobre moedas e suas conversões; regras de juros simples e percentagens[106].

Esse programa deveria ser transmitido aos alunos da forma mais concreta possível e de modo que o aluno reconhecesse a utilidade prática da aritmética em sua constante aplicação cotidiana. No estudo sobre a unidade, o professor deveria explicar as partes em que pode ser dividida, transmitindo a noção exata de fração por meio da repartição de frutas ou objetos facilmente divisíveis. Os problemas que apresentavam a conversão da moeda brasileira em estrangeira deveriam, preferencialmente, envolver os países com que o Brasil mantinha boas relações comerciais (Inglaterra, Portugal, França, Estados Unidos e Alemanha). Ao falar sobre esses países, o professor também forneceria conhecimentos de geografia e história e nunca deveria esquecer-se de trabalhar situações morais no uso da aritmética[107].

Na orientação dada aos professores pela Diretoria Geral de Educação e Ensino Público, a geometria estava incorporada aos conteúdos de matemática, apesar de serem trabalhados na sala de aula de forma distinta. No ensino da geometria, o professor deveria explicar as figuras geométricas a partir das formas do corpo e de objetos familiares aos alunos. Os conceitos de linha e de plano deveriam ser exemplificados no próprio espaço físico da escola: o chão, o telhado, a escada, as carteiras. O programa de geometria incluía: idéia de corpo e linha; estudo da superfície e dimensão dos corpos; ângulos; círculos,

[106] Idem, p. 11-20.
[107] Idem, p. 19.

circunferências e linhas que a este se relacionam; triangulo e quadrilátero; conhecimento dos sólidos geométricos[108].

Nos pareceres de 1883, Rui Barbosa alicerçou a educação nos ideais de modernização social e no fortalecimento do Estado. Fundamentado nas teorias de filósofos, pedagogos, médicos e higienistas, esses pareceres são documentos minuciosamente detalhados que direcionaram o programa e o método de ensino de várias reformas educacionais em diversas províncias brasileiras, especialmente após a proclamação da República. Rui Barbosa considerava que as lições de coisa não deveriam apenas acrescentar ao plano escolar mais um estudo adicional, e sim, impor-lhe a aplicação ampla, completa e radical de um novo método: o método intuitivo[109]. Ao contrário da defesa feita por Rui Barbosa no final do século XIX, a lição das coisas aparecia como um ramo específico do programa da escola primária e trabalhava os conhecimentos das ciências naturais, o aproveitamento das ciências na indústria e a higiene: a educação dos sentidos (visão, audição, olfato, gosto e tato); cuidados higiênicos com os órgãos corporais e meios práticos a empregar para a defesa da saúde; noção sumária sobre a origem daquilo que se pode ingerir e dos tecidos que se usa para vestir; idéia geral sobre as nossas riquezas naturais, especificações e aplicações das mesmas às indústrias [110].

As noções científicas de zoologia, botânica, física e química deveriam ser apresentadas às crianças por meio da observação do universo natural circundante. Campo específico das lições de coisas, o conhecimento dessas diversas áreas de especialização das ciências consistia, antes de tudo, em outra maneira de compreender o mundo, ou seja, passar da superstição e do senso comum para o domínio da ciência e da razão. Esses conteúdos necessitavam de uma situação pedagógica favorável para desenvolver a percepção de cada sentido. O professor deveria apresentá-los de forma prática, ou seja, propondo exercícios que aprimorassem a faculdade da observação e da atenção por meio de experiências onde se explorasse a percepção de semelhanças e diferenças, distinção de formas, tamanhos, sons, sabores, cheiros e contatos.

---

[108] Idem, ibidem, p. 30-33.
[109] BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, vol. X, tomo II, 1946.
[110]Idem, p. 33-37.

2.6 Educação moral, cívica e estética: formadores da civilidade

O programa de instrução moral e cívica apresentava conteúdos específicos para a formação básica do cidadão de uma República ainda recente. Aprender quais eram os deveres e as obrigações sociais: amor ao trabalho, sentimento de caridade, respeito à velhice, à honra, à vida e à propriedade alheia, o jogo e o álcool como fatores de degradação moral e a ociosidade como principal causa de todos os vícios; os deveres cívicos: direito ao voto e a obrigação de prestar serviço militar; direitos e deveres para com os patrões; a ambição (no bom sentido) e a economia como fator de progresso e riqueza; exaltação do sentimento de patriotismo e nacionalismo e reconhecimento dos símbolos nacionais (bandeira, hino e escudo de armas) [111], moldavam o cidadão exemplar que a escola primária pretendia formar para uma sociedade republicana já consolidada.

Os programas para a instrução moral e cívica nas reformas de 1918, na alteração do conteúdo em 1929 e na reforma de 1931, foram praticamente os mesmos desde o decreto 1190 de dezessete de fevereiro de 1903, quando ocorreu a instituição oficial da instrução moral e cívica como disciplina para a escola primária paraense. A recomendação dada pela Diretoria Geral de Ensino para o ensino da instrução moral e cívica em 1929 convidava o professor a realizar palestras breves e oportunas sobre o correto proceder na sociedade e, ao mesmo tempo, dar bom exemplo de comportamento ao se dirigir aos alunos de modo brando e carinhoso:

> A propósito de tudo, o professor falará aos alunos sempre que houver ocasião, de como devem proceder dentro e fora da escola, diligenciando por meios brandos e intuitivos, esclarecer-lhes o espírito e forma-lhes o caráter para a prática de ações nobres e salutares. Neste particular o professor, que por seu procedimento e atitude em aula, primará em dar os melhores exemplos, inspirando bons sentimentos, não deve esquecer-se de recomendar aos alunos, constantes cuidados no modo de tratarem seus pais e professores, seus condiscípulos e semelhantes em geral.
>
> (...)
>
> Rindo, corrigem-se os costumes. A criança, sem o pressentir, se transformará gradativamente de rude e apática e enfezada, num apreciável conjunto de excelentes qualidades morais, basta que o professor se não descuide de adverti-la com carinho

[111] Idem, ibidem, p. 37-42.

> e brandura, sempre que os seus atos, justificáveis na idade, o reclamem. O seu coração pouco a pouco se abrandará, os seus impulsos cederão e, com a cultura intelectual, ela obterá um valioso polimento de virtudes individuais[112].

A preocupação com o polimento das virtudes morais e intelectuais ainda não era suficiente para formar o aluno civilizado. Era preciso incluir a educação estética no programa de ensino para a escola primária. Sob forma de cultura física, escotismo (para meninos), prenda doméstica (para meninas), canto, desenho, modelagem e tecelagem, esses ensinamentos foram implantados com a finalidade de despertar no aluno sentimentos e emoções fundamentais ao cultivo de valores que evidenciassem cultura, bons costumes, elegância, e enfatizassem a civilidade para com isso "destacar o que é comum a todos os seres humanos ou, na opinião dos que o possuem, deveria sê-lo" [113]. Deste modo, a escola ampliava e dimensionava o sentido de educação e como veremos mais adiante, a escola também promovia atividades que divulgavam a cultura do belo, tais como exposições, desfiles e apresentações de ginásticas, e davam visibilidade ao cultivo estético.

O ensino do desenho era considerado essencial para o desenvolvimento da educação estética. Ao trabalhar a habilidade manual, o desenho auxiliava na ampliação da capacidade de observação do aluno. Partindo do princípio de que o desenho é um meio de expressão tão usual quanto a linguagem e a escrita, o professor primário deveria iniciar sua aula de desenho estimulando no aluno a reprodução de fatos do cotidiano, sempre respeitando as etapas do desenvolvimento infantil. No Instituto "Lauro Sodré", escola profissionalizante do Estado, o ensino do desenho deveria ser aplicado à especialização das artes e ofícios oferecidos aos alunos.

Paulo Coelho de Souza, proprietário e diretor geral de uma escola particular em Belém, a Escola "Nova", considera que o desenho deveria ser visto como uma "atividade espontânea, tão espontânea e natural quanto o falar e o andar" e dependia do professor o estímulo para o aluno alcançar o máximo rendimento[114]. No texto "O ensino de desenho", publicado na revista *Escola*, o professor José Bandeira reconhece que o ensino

---

[112] Idem, ibidem, p. 37-38.
[113] ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, p. 25.
[114] SOUZA, Paulo Coelho de. Psicologia do desenho infantil. *O Estado do Pará*. Belém, 13 de janeiro de 1938, número 8952, p. 2.

de desenho, obrigatório em todas as escolas, não garantia que um número significativo de alunos aprendesse a desenhar. José Bandeira orientava os professores primários na "tradução da verdadeira finalidade do desenho", ou seja, o professor deveria partir do princípio que todo aluno pode aprender a desenhar. Para isso, os modelos pré-estabelecidos deveriam ser esquecidos. O desenho deveria vir da imaginação da criança, respeitando-se a fase do desenvolvimento psicológico que a criança se encontrava[115].

A música e o canto também eram relevantes para a formação completa da criança e por isso o ensino da música, atrelado à concepção cívica e nacionalista, foi contemplado no programa da escola primária republicana. Em 1917 o diretor de instrução pública de São Paulo, Oscar Thompson, afiançou um caráter nacional para o ensino da música nas escolas brasileiras:

> Para nós brasileiros, tem a música, além desta e outras vantagens, a de contribuir, poderosamente, para despertar em todos os cidadãos, do sul e do norte do país, a mesma vibração patriótica, uma vez que, em todas as escolas, se adotem os mesmos cantos, os mesmos hinos, estreitando assim os laços de solidariedade que deve congregar os brasileiros num só sentimento cívico[116].

Aprender música era aprender hinos pátrios e isso colaborou na construção de uma cultura musical de cunho cívico-patriótico. O estudo de canto coral iniciava pelo conhecimento prático das claves, das notas musicais e seus valores, em exercícios de extensão da voz e do intervalo entre as notas. Daí passava, primeiramente, para o canto de pequenas estrofes e posteriormente de maiores a uma, duas e muitas vozes. Depois disso, o canto de hinos escolares fáceis para toda a turma. Em seguida, o aprendizado mais cuidadoso de marchas e hinos patrióticos e escolares considerados difíceis[117]. A partir de 1936, o ensino de canto orfeônico foi dado segundo as orientações do maestro Heitor Villa-Lobos.

---

[115] BANDEIRA, José. O ensino de desenho. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934, p. 65-70.
[116] Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917, p.14. Apud. SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998, p. 70.
[117] PARÁ, Governo do Estado. Programa de ensino revistos e mandados adotar pelo Conselho Superior de Ensino Primário em 1929. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, p. 47.

O projeto de Villa-Lobos sobre o canto orfeônico nas escolas foi apoiado pelo governo do Estado Novo sob o impulso da ideologia nacional-populista, que via na música uma forma de veicular a grandeza, a riqueza e a singularidade da nação brasileira. Arnaldo Contier, citando as críticas amplamente favoráveis de Mário de Andrade, Graça Aranha, Renato de Almeida, Oswald de Andrade e outros, assevera que o maestro Villa-Lobos foi considerado o mais fiel intérprete da "alma popular brasileira". O fato de Villa-Lobos ter ocupado diversos cargos públicos durante a vigência do regime getulista não deve ser entendido como fisiologismo, apenas sua música era apresentada como a verdadeira expressão da brasilidade e serviu, em muitas ocasiões, à propaganda do regime político. O autor considera que, a partir de 1930, os músicos passaram a participar da burocracia estatal com o objetivo de traçar um novo perfil pedagógico para a música brasileira.[118]

O programa de ensino do Instituto "Lauro Sodré" já incluía o estudo da música desde 1875 quando foi fundada uma banda musical, composta pelos alunos e sob regência do maestro Luiz de França da Silva Messias. Em 1906, com a reorganização desse Instituto pelo decreto 1415, expedido pelo governador Augusto Montenegro, a banda musical recebeu novos instrumentos e a determinação de que a mesma não poderia tocar em solenidades estranhas ao Instituto ou em festas particulares, salvo ordem do governo, podendo se apresentar somente em festas oficiais e em desfiles do Instituto nas cerimônias cívicas. Trinta anos depois, o secretário de educação Genuíno Amazonas de Figueiredo reclamava do péssimo estado de conservação dos instrumentos, os mesmos ainda adquiridos por Montenegro. Isso deixava a banda musical do Instituto sem condições de se apresentar em público. No Instituto "Gentil Bittencourt", as religiosas da ordem de Sant'Ana estavam encarregadas de ensinar música às órfãs e o programa incluía, além dos hinos patrióticos, músicas sacras.

O ensino de prendas, especificamente para meninas, pretendia prepará-las para trabalhos comuns da vida doméstica. Ao ensinar as artes de bordar e coser, a escola preocupava-se com a formação de mulheres habilitadas para tarefas a serem realizadas na

---

[118] CONTIER, Arnaldo Daraya. *Brasil Novo, música, nação e modernidade: os anos 20 e 30*. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de livre-docente em História, 1988, p. 527-528.

esfera do lar, pois o argumento determinante à permanência desses estudos no programa da escola primária baseava-se na premissa de que a educação doméstica era base da educação moral. O ensino de prendas manuais seguia a idéia de iniciar pelo mais fácil e ampliar o grau de dificuldades. No primeiro ano, aprendia-se *crochet* em lã. No segundo ano as meninas reviam os pontos do *crochet* em lã e também o aprendiam em linha, além dos pontos de costura (alinhavo, pontos de bainha, pesponto, ponto de remate). No terceiro ano: *crochet*, franzir, casear (pregar botões e colchetes), cerzir (consertos de roupas e alças). No quarto ano: bainha aberta, pontos de ornamento, costura branca, renda de tenerife. No quinto ano: costura branca, sapatinhos, pontos variados, noções elementares de corte de roupas brancas de meninas e senhoras e bordado à fantasia[119].

Na execução dos trabalhos manuais de costura e bordado para as meninas, a professora deveria ter sempre cuidado com a posição dos corpos e das mãos das alunas e observar no modo de segurar a agulha. Para aprender a bordar e costurar bem, era importante uma posição correta do corpo. Essa preocupação dimensiona as atividades manuais de bordado e costura, pois com ela se pretendia formar, além de alunas prendadas, alunas com atitudes corporais corretas, necessário para uma sociedade higiênica e civilizada, como aquela idealizada pelos republicanos.

2.7 Educação para a saúde e disciplina do corpo

Ao justificar a criação da Diretoria de Higiene Escolar, em 1919, o governador Lauro Sodré considerava que a inspeção médica iniciada na escola seria capaz de fazer "pairar a sua proteção sobre o ser humano desde a alvorada da vida (...) até chegar à mesa de trabalho, à idade em que já se pode louvar dos altos benefícios auferidos" [120]. Essa idéia mostra a medida exata na crença em que a prática da higiene trazia benefícios para a vida das pessoas, não por ser um bem em si mesmo, mas porque ampliava as possibilidades do Estado em controlar o bom funcionamento do trabalhador na sociedade

[119] PARÁ, Governo do Estado. Programas de ensino revistos e mandados adotar pelo Conselho Superior do Ensino Primário em 1929. Belém-Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1929, p. 47.

[120] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Pará em sessão de abertura da 2ª. reunião de sua 10ª. legislatura a sete de setembro de 1919 pelo governador do Estado Dr. Lauro Sodré. Belém: Tipografia da Imprensa Oficial do Estado, 1919, p. 116.

industrial. Os investimentos feitos pelo Estado em educação e saúde eram investimentos instrumentais, em cada indivíduo, para um uso posterior do próprio Estado.

A higiene, peça estratégica no controle do cidadão solicitado pela nova ordem social do país, prescrevia novos costumes e novas formas de viver a partir de um projeto disciplinador. Nenhum espaço, público ou privado, escapou das normatizações impostas pela higiene. A casa, o porto, o hospital, o cemitério, o mercado, a escola, todos estavam submetidos aos ditames da higiene. Em especial, a escola primária foi um espaço estratégico para o governo disseminar informações fundamentais na prevenção e controle das doenças por meio da higiene. Noções básicas de higiene e profilaxia faziam parte do programa de ensino e eram materializadas num conjunto de saberes e práticas que permitiam a prevenção de doenças.

A higiene passou a ser um procedimento de controle e verificação pessoal que deveria ser realizado diariamente, pelo professor, em cada sala de aula da escola primária. Com um rápido golpe de vista pelas bancadas, o professor tinha oportunidade para uma proveitosa observação sobre o asseio de cada aluno. Considerando a máxima de que na vida o fundamental é a decência e não a elegância, o asseio e não *coqueteries*, o professor deveria mostrar ao aluno que hábitos simples, como por exemplo, lavar as mãos e tomar banho diariamente, evitaria o aparecimento de moléstias[121]. A intervenção do professor reafirmaria a idéia de que a prevenção de doenças é possível quando, individualmente, se praticam certos hábitos higiênicos.

A função social da escola foi ampliada e para além de ensinar a ler e escrever precisava cumprir o papel patriótico de difusora da higiene e da moral. No prefácio do relatório sobre a saúde da população da região de Gurupi, que abrange áreas dos Estados do Pará e do Maranhão, o médico Henrique Capper Alves de Sousa, evidenciou a necessidade de a escola ser apoiada pelas autoridades sanitárias na propagação de conhecimentos preventivos às moléstias:

> Salientemos, finalmente, o papel altamente patriótico da Escola, cuja influência se deve exercer, não somente no sentido da alfabetização das massas, mas ainda no

[121] Idem, p. 42-43.

> sentido da higiene e da moral, apoiada pelas autoridades sanitárias, cuja escolha precisa ser feita, não entre os despreparados da sorte, a quem se designam postos distantes, por incapacidade profissional ou por carência de recursos, mas sim entre um corpo de homens capazes, médicos novos e enfermeiros, de que seja obrigatoriamente um estágio nesses lugares distantes, afim de que possam contribuir indiretamente para o progresso do interior, do qual depende a riqueza do Estado[122].

Para Henrique Capper Alves de Sousa eram os profissionais qualificados da área da saúde que deveriam ser designados para trabalhar nos distantes lugares do Brasil, pois a saúde da população era um fator decisivo para o progresso e crescimento da riqueza do país. E, no interior ou nas capitais, a escola apresentava-se como um local apropriado para prescrever, transmitir e orientar questões relativas à saúde e higiene.

Assim, medidas preventivas de saneamento e higienização da população estudantil foram implantadas pelo governo como forma de controle social. No Estado do Pará, uma das medidas foi a criação da Diretoria de Higiene Escolar, regulamentada pelo decreto 3503 de onze de março de 1919, sob direção do médico Virgílio Martins Lopes de Mendonça, com o objetivo de defender a saúde da população estudantil por meio da orientação precisa do médico inspetor. Outra medida foi a elaboração e coordenação de um curso de higiene para professores primários com duração de dois meses. Esse curso foi elaborado com a finalidade de preparar o professor para propagar ensinamentos preventivos contra as enfermidades mais comuns à população. Os conhecimentos do curso deveriam ser repassados pelo professor à comunidade escolar através de palestras, aulas, conselhos e exemplos.

A Diretoria de Higiene Escolar era responsável pela inspeção e controle de moléstias transmissíveis nas escolas primárias e para isso organizava um calendário de visitação do guarda sanitário às escolas e grupos escolares da capital e do interior. Em fevereiro de 1930 o governo paraense comprou vacinas, de origem suíça, contra a varíola e iniciou naquele mesmo mês o serviço de vacinação nas escolas primárias, públicas e particulares. Nas escolas particulares da capital, a vacinação terminou em abril e foram vacinados 239 escolares. Nos grupos e escolas da capital foram vacinados 94 alunos e nos

---

[122] LIMA, José de Araújo. *Saúde e população da região do Gurupi (Pará-Maranhão).* Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Serviço de Publicidade Agrícola. Prefácio de Henrique Capper Alves de Sousa, 1939.

municípios de Bragança, Igarapé-Açu, Castanhal e Santa Izabel, localizados na Zona Bragantina, nordeste do Estado, nas oito escolas particulares, dez municipais, dezesseis estaduais e nos quatro grupos escolares inspecionados foram vacinados 632 alunos [123]. Considerando-se que em 1930 a população de estudantes matriculados nos ensino primário e secundário em todo o Pará era de 51.680[124], incluídos aí os internatos e os colégios particulares, e a vacinação foi aplicada em 985 estudantes, apenas o percentual de 1,9% dos estudantes paraenses recebeu a imunização contra a varíola.

Também em 1930, a Diretoria de Higiene Escolar iniciou a inspeção ocular nas escolas primárias de Belém. Após a inspeção, a Diretoria de Higiene Escolar detectou a existência de um número elevado de escolares contaminados pelo tracoma. Esses alunos foram encaminhados para tratamento no Posto de Saúde da Faculdade de Farmácia e no consultório da Santa Casa de Misericórdia. Com esses procedimentos, o espaço escolar deixava de apenas irradiar e prescrever informações sobre a higiene e a saúde para se tornar um espaço profilático que oferecia à comunidade escolar ações concretas para evitar a instalação e a propagação de doenças.

A preocupação com o bem-estar do estudante paraense fez o governo do Estado inaugurar, em 1943, uma colônia de férias na praia do Mata Fome, município de Soure, na Ilha de Marajó, para atender trezentos escolares que, após verificação e exames da inspetoria médica nos grupos escolares, apresentavam precárias condições de saúde. O lugar, por sua natureza aprazível e salubre, foi considerado ideal para proporcionar melhorias às crianças depauperadas fisicamente por verminoses ou subnutrição. Para a professora Luci Cordeiro dos Santos, orientadora dessa colônia de férias, a boa alimentação ajudaria a eliminar palidez, debilidades e inchaços detectados em algumas crianças e, em suas palavras, “uma criatura sub-alimentada não pode ter o cérebro desenvolvido para o estudo”[125]. A orientadora defendia a idéia de que crianças subnutridas não poderiam ter um desenvolvimento intelectual satisfatório, daí a proposta das ações da colônia de férias em

---

[123] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p.103.

[124] Idem, p. 87.

[125] A colônia de férias de Soure. *O Estado do Pará*. Belém, 16 de dezembro de 1943, número11317, p.4.

oferecer melhores condições de alimentação para aquelas crianças. O próprio nome do lugar, praia do Mata Fome, já revelava a finalidade proposta pelo governo do Estado.

No conjunto de atividades da colônia de férias, além da alimentação, eram proporcionadas aos alunos atividades de educação física. Cabo de guerra, marchas e natação eram os principais exercícios realizados na praia. Assim, com alimentação adequada, medicamentos purgativos para a eliminação das verminoses, atividades físicas e uma intensa disciplina na organização e ordem da colônia, complementava-se a formação integral proposta pela escola para crianças debilitadas e carentes.

A implantação de ações que protegiam a saúde e a higiene das crianças configurava um programa político-pedagógico de controle do comportamento por meio do cultivo de corpos sadios. Os estudos de Tarcisio Vago sobre as práticas da educação física no currículo das escolas públicas primárias de Belo Horizonte entre 1906 e 1920, observa que esse programa pretendia:

> ... desinfetar, limpar e inspecionar o corpo das crianças consideradas regeneráveis; renegar os corpos de outras, tidas por incapacitadas; impor hábitos higiênicos; disciplinar os bárbaros; estabelecer códigos de controle e punição; refinar sensibilidades, lapidando sentimentos, arrancando vícios, implantando civilidade, afinando a voz, ensinando o gosto, educando as mãos (...) dispositivos que, em conjunto, revelam práticas escolares de constituição dos corpos das crianças.[126]

A disciplina e o controle do corpo pela escola eram considerados necessários para salvaguardar uma população carente e desprovida de bons hábitos. A higiene e a educação física, ampliados em suas dimensões, transfigurariam os corpos fracos, raquíticos e doentes em corpos refinados e robustos, portadores de valores indispensáveis para a admissão nas complexas relações sociais do mundo do trabalho, que exigia eficiência, rendimento, resistência e eficácia para credenciar, ou marginalizar, os trabalhadores[127].

A prática da educação física tinha o objetivo de fortalecer o corpo, torná-lo ágil e discipliná-lo para a obediência. Em 1929, a Diretoria Geral de Ensino prescrevia que

---

[126] VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gimnastica como prática constitutivas dos corpos de criança no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920).* Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 214 - 215.
[127] VAGO, Tarcísio Mauro. Op. cit., p. 356.

os exercícios de ginástica sueca para o curso primário deveriam ser feitos por alunos de ambos os sexos, considerando a idade como diferenciador das atividades. Para alunos de sete a dez anos, os exercícios não deveriam exceder 20 minutos por aula e constavam de treinamento de ginástica respiratória, exercício preliminar de equilíbrio da cabeça, do tronco, dos braços e das pernas, marcha simples. Para alunos de onze a catorze anos, o tempo proposto era de 30 minutos por aula e além da repetição dos exercícios anteriores, acrescentam-se diferentes movimentos combinados entre si e diversas maneiras de marchar[128].

Na capital, os instrutores de ginástica eram formados na Escola de Cultura Física, instalada em 1923 pelo governo do Estado. O curso compreendia o ensino de anatomia, fisiologia, higiene, estética e história da educação física e era oferecido gratuitamente ao aluno ou aluna da Escola Normal interessado em tornar-se instrutor de ginástica e exercícios físicos nas escolas públicas ou particulares[129]. No Instituto "Lauro Sodré", entretanto, o ensino de exercícios militares para os meninos internos ficava a cargo dos oficiais inferiores da Brigada Militar do Estado.

As representações circulantes sobre a prática da educação física na escola primária não se limitavam apenas ao ensino da ginástica ou exercícios militares. O capitão Orlando Torres, diretor do Departamento de Educação Física em 1934, redimensionou a tarefa da educação física ao incluir, como parte dela, a educação moral e intelectual:

> Definir a nossa raça, caracterizar o nosso biótipo, eis a tarefa que pesa sobre os ombros da Educação Física. Ela visa o homem perfeito, preparado física, moral e intelectualmente. Suas finalidades são reais, concretizadas numericamente e quanto maior o número de cidadãos fisicamente preparados, maior o capital nacional [130].

Constituir a tríade educativa do físico, do intelectual e do moral na busca do homem idealizado pela sociedade brasileira: eis a meta da educação física. Em 1943, a

---

[128] PARÁ, Governo do Estado. Programas de ensino revistos e mandados adotar pelo Conselho Superior do Ensino Primário em 1929. Belém-Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1929, p. 46.

[129] CASTRO, Ribamar. Op. cit, p. 260.

[130] TORRES, Orlando. Educação Física. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p. 27- 28.

Escola de Cultura Física foi extinta por não possuir autorização do Ministério da Educação e Saúde. O governo do Estado do Pará criou então, pelo decreto-lei 4313, o Serviço de Educação Física com o objetivo de superintender todas as atividades escolares no que diz respeito à cultura física, nos estabelecimentos públicos de todos os graus. Esse serviço era dirigido por um médico e três assistentes e orientava as atividades de vinte e seis professores distribuídos pelos estabelecimentos de ensino público.

A presença de um médico na direção do Serviço de Educação Física revela a crença na inspeção sanitária como garantia para o bom funcionamento das atividades da escola e conseqüentemente da sociedade. Esse controle individual, pois a inspeção seria realizada em cada criança que freqüentava o curso primário, era fundamental para alcançar uma sociedade higienizada, disciplinada, livre de endemias; afinal, o alcance do progresso e da civilização na sociedade brasileira também passava pela questão de eliminar ou, pelo menos, minimizar epidemias e altos índices de mortalidade, sobretudo infantil, ainda muito presente nas décadas de 20 e 30 do século XX.

2.8 O polêmico ensino de religião

A prática da escola em incutir a obediência e a disciplina não era menor com respeito à regulamentação moral e religiosa. A partir de 1934, o ensino religioso passa a aparecer em todas as constituições brasileiras como disciplina de oferta obrigatória para os estabelecimentos públicos, dentro do horário normal das aulas e de matrícula facultativa para os alunos[131]. O ensino de religião previsto no artigo 153 da Constituição de 1934, ainda que facultado aos alunos, representou para Carlota Boto "um passo dado em direção ao restabelecimento do compromisso do Estado e a Igreja, abalado com a restauração da república" [132].

---

[131]CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000, p. 579.

[132] BOTO, Carlota. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1990, p. 363.

O rompimento com a tradição católica conferido pela república a partir de 1889, obrigando a Igreja Católica a deixar de regular a inscrição do batismo, do obituário, do casamento e até dos cemitérios, como acontecia no império, não ocorreu pacificamente. A proibição do ensino religioso nas escolas públicas pela Constituição de 1891, não eliminou as diversas tentativas da Igreja Católica em reintroduzi-lo no texto constitucional. A luta da Liga Eleitoral Católica pela retomada do poder da Igreja nos assuntos temporais do Estado baseava-se, especialmente, em três medidas primordiais: ensino facultativo de religião nas escolas, assistência espiritual às tropas e realização do casamento religioso com validade civil; todas essas reivindicações foram contempladas na Carta Constitucional de 1934.

Em estudos sobre o ensino religioso, José Baía da Silveira Horta alega que a partir da segunda metade da década de 1910, em Minas Gerais e em outros estados brasileiros, as diferentes reformas na instrução pública, apesar de continuarem formalmente insistindo no caráter leigo do ensino, permitiram o ensino religioso nas escolas fora do horário escolar, justificando essa decisão pela importância da religião na formação moral e cívica do indivíduo[133].

Apesar de não haver encontrado nas fontes pesquisadas nenhuma referência ao ensino religioso nas escolas públicas do Pará, anterior a Constituição de 1934, a obrigatoriedade do ensino de religião a partir desse ano dividiu as opiniões: foi contestada ao mesmo tempo em que recebia apóio. Dalcídio Jurandir, inspetor de ensino, considerava o ensino religioso um "regresso ao misticismo", e aponta que ensinar religião nas escolas públicas se iguala a uma tábua de salvação que não salvará o naufrago [134].

Tornar obrigatório o ensino religioso era, para Dalcídio Jurandir, uma "questão parada", sem resultado prático e, teoricamente, opressor, pois a maioria dos professores e alunos, sendo católicos, tenderiam a converter a minoria "pelo medo, pelo terror, pela violência espiritual" [135]. Para o autor, a obrigação do ensino religioso no curso primário, nas escolas normais e profissionais públicas, em detrimento a aplicação de

---

[133]HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 3 ed., 2005, p.146.
[134] JURANDIR, Dalcídio. Educação e liberdade. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 5, setembro de 1935, p. 30.
[135] JURANDIR, Dalcídio. Op. cit., p. 31.

políticas de necessidades mais imediatas para a escola, como a educação sexual, reiterava a idéia de um território sagrado e inquestionável da Igreja acima das contradições sociais e da luta de classes presentes na sociedade.

Ao contrário de Dalcídio Jurandir, a professora Graziela Moura de Paula Ribeiro se manifestou a favor do ensino religioso nas escolas públicas. Citando Monsablé, Voltaire e Rosseau, a professora normalista, que trabalhava nas Escolas Reunidas "Carlos Nascimento", reconhece o espírito religioso como o princípio cardeal da instrução e da educação do povo, e à escola, cabia a obrigação de formar a nova geração com base nas diretrizes cristãs. São palavras de Graziela Moura: "A escola é um templo onde a idéia de Deus não pode ficar no olvido; o mestre é um sacerdote, todo mundo repete, mas não há sacerdócio sem culto" [136].

Carlos Sousa, jornalista do *Folha do Norte*, jornal opositor ao governo de Magalhães Barata, publicou um livrinho intitulado *XVII alfinetadas – críticas sobre o famoso ensino religioso obrigatório nas escolas primárias*, onde conta dezessete anedotas sobre o ensino de religião nas escolas primárias da capital e do interior do Estado, chamando a atenção do leitor para o preconceito religioso e o anti-cientificismo das explicações. Seguem dois exemplos:

> Aula de ensino religioso. Olhando por baixo dos óculos, na "graciosa" atitude de quem quer narrar, o mestre ensina:
>
> __ No dia do juízo final, quando soarem as trombetas de Jericó, os mortos ressuscitarão e tomando seus corpos serão definitivamente separados para sempre. Os bons e os justos irão para o céu e os maus para as profundezas do inferno. É a separação dos bodes e das ovelhas que trata o Evangelho!
>
> Um garoto estrábico, pondo-se de pé, saiu-se com essa:
>
> __ Pois olhe padre mestre, lá no sítio o Jericó está cansado de tocar trombeta e nem por isso consegue a separação dos bodes e das ovelhas. Será que a trombeta do Jericó da tia Ana não está afinada?
>
> Padre mestre não teve outro jeito senão sorrir da "tirada" do pequeno[137].

---

[136] RIBEIRO, Graziela Moura de Paula. O professor leigo, particular ou público, deve repelir ou alimentar o ensino religioso nas escolas? *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934, p. 63.

[137] SOUSA, Carlos. *XVII alfinetadas – críticas sobre o famoso ensino religioso obrigatório nas escolas primárias*. Belém, Pará: Gráfica do Jornal Folha do Norte, 1934, p. 8.

> Aula de ensino religioso no interior do Estado.
>
> Com os óculos descansados sobre o nariz que "se ele desaba faz o mundo infeliz", como no verso do poeta, o mestre diz que ensina:
>
> __ Meus filhos, essa história de que a Terra gira em torno do Sol e que este é quem está firme como sentinela no seu posto aéreo, não passa finalmente de uma história da Carochinha, engendrada pelos ateus heréticos que não respeitam as Sagradas Escrituras. Se a Terra girasse com a velocidade que dizem, esse planeta seria um monstro a correr doidamente pelo infinito, destruindo as pobres estrelas que Deus engastou no firmamento para alumiar durante as horas da noite. Corrida de astro é mais terrível que as próprias dores do parto! Dela nos livre *Deus Domini*!
>
> Um pretinho engraçado, virando-se para os colegas, saiu-se com esta:
>
> __ É mesmo! Professor quando fala assim é porque tem experiência própria!
>
> Com este aparte o mestre girou os calcanhares com mais velocidade do que a própria Terra e foi saindo no "passo do Mané da hora" [138].

Na década de 1930, os danos da I Guerra Mundial e a possibilidade de ocorrerem novos conflitos mundiais contribuíram para que alguns educadores vissem no ensino religioso uma dimensão pacificadora para o mundo. Ribamar de Moura era favorável a um ensino religioso que não estivesse atrelado a nenhuma religião e empregasse a literatura como rumo viável para alcançar o verdadeiro espírito moral e religioso:

> Destarte não lhes daria a ler a *Bíblia* nem os *Vedas*, mas *Os miseráveis* de Victor Hugo...
>
> Esforçar-me-ia para que tivessem de Deus uma noção profunda, que fluísse espontaneamente de dentro para fora, independente de rótulos e definições, de dogmas e sistemas, de doutrinas e explicações metafísicas.
>
> Deus, para eles, não seria uma coisa longínqua, desconhecida e misteriosa.
>
> Por isso começaria por lhes ensinar a conhecer o homem. Todos os livros humanos e sinceros, rudes e magníficos eu lhes daria a ler como se fosse a própria Vida.
>
> A Vida; não queria outra religião para os meus filhos! A vida, digna de ser vivida com perigo e nobreza, para além das contingências humanas!... [139]

---

[138] SOUSA, Carlos. Op. cit. p. 14.

[139] MOURA, Ribamar de. Uma nova pedagogia religiosa para nossos filhos... *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p. 40-41.

No trecho do texto de Ribamar de Moura observa-se a defesa do ensino religioso sem atrelamento a nenhuma religião específica. Apesar do pensamento desse professor paraense, os estudos de Carlota Boto[140] e Marlos Bessa Mendes da Rocha[141] sobre a obrigatoriedade da religião nas escolas primárias, normais e profissionais prevista na constituição de 1934, apontam a enorme influência da religião católica sobre o público escolar.

Marlos Bessa Mendes da Rocha considera que, a despeito de um sentido histórico-renovador atribuído a revolução de 1930, continuou a permanência de um vetor tradicional, próprio da estruturação sócio-política da Velha República. A suspensão da política de neutralidade religiosa nas escolas públicas, a partir de 1931, fez parte das reivindicações católicas e acirrou debates longos e aprofundados entre católicos e renovadores na defesa das questões relativas ao ensino laico e ensino religioso. A vitória da aprovação do ensino religioso nas escolas públicas, de caráter facultativo, de acordo com os princípios da confissão religiosa da família do aluno e constituindo matéria regular nos horários escolares, foi na verdade uma vitória da Igreja católica, que contava com o predomínio de seu aparato religioso.

Carlota Boto avalia a introdução do ensino religioso nas escolas públicas como parte de um projeto tácito de reordenamento da feição nacional: sendo a família brasileira intrinsecamente católica, portanto subordinada à Igreja, a universalização de um ensino religioso tinha como objetivo final o desenvolvimento de uma cultura nacional essencialmente católica. A religião católica, no espaço institucional da escola, completaria o que falta àquela: o verdadeiro espírito cristão, raiz da nacionalidade brasileira.

---

[140] BOTO, Carlota. Op. cit., p. 335-379.
[141] ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-1934. In: FÁVERO, Osmar (org.). Op. cit., p. 119-138.

CAPÍTULO III

O espaço do ensino

O atual desenvolvimento da ciência educacional exige não só instalações perfeitas para o preparo intelectual do aluno, como também uma sã assistência moral e bem orientada educação física. De fato, para que um estabelecimento de ensino possa corresponder à sua finalidade é necessário que o prédio onde funcione preencha todos os requisitos exigidos pela higiene escolar, a fim de evitar a degenerescência física da raça.

José Carneiro da Gama Malcher, 1937[142].

Figura 08: Grupo Escolar de Maracanã, no interior do Estado, 1934.

[142] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa em sessão solene de instalação da terceira reunião ordinária de sua primeira legislatura, a dezesseis de julho de 1937, pelo governador do Estado, Dr. José Carneiro da Gama Malcher. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1937, p. 96.

3.1 Escolas

A partir do final do século XIX, com a nova constituição política e social da sociedade brasileira, intelectuais, políticos e grandes proprietários debateram e ressaltaram a necessidade da educação como elemento propulsor do progresso que faria o país alcançar o mesmo patamar de civilização das nações mais adiantadas. No norte do Brasil, o crescimento cultural e a modernização da metrópole paraense, proporcionados pela arrecadação fiscal com a exportação da borracha a partir de 1870, não correspondia aos investimentos aplicados à instrução popular. Na sessão de abertura da Assembléia Provincial do Pará, em 1889, o presidente da província, Antonio José Ferreira Braga, chamou atenção para o contraste entre o desenvolvimento material, originado pelo impulso das relações comerciais internacionais devido à exportação da borracha, e as precárias condições da instrução popular:

> Admirando nesta província a pujança de seu desenvolvimento material, observei com tristeza o contraste entre seu florescimento e os resultados acanhados que apresenta o desenvolvimento da instrução popular. Este ramo da pública administração despertou desde logo minha atenção e, devo confessá-lo, fiquei apreensivo dos destinos da província[143].

José Veríssimo, em 1883, exigia a difusão e geração de idéias, sem as quais seria impossível a evolução econômica, tecnológica, científica, social, moral e política, possível apenas pela educação. Sem educação, a riqueza material da província paraense seria reduzida, simplesmente, a exploração de instintos mercantilistas:

> Não basta, cremos nós, produzir borracha, cumpre também gerar idéias; não é suficiente escambar produtos, é ainda preciso trocar pensamentos; e um desenvolvimento material que se não apoiasse num correlato progresso moral seria não somente improfícuo, mas funesto pela extensão irregular que daria aos instintos – já a esta hora muito exagerados, do mercantilismo[144].

---

[143] Relatório com que o exmo. Sr. Dr. Antonio José Ferreira Braga, presidente de província abriu a sessão extraordinária da 26ª. legislatura da Assembléia Provincial do Pará. Província do Pará: Tipografia de A.F. da Costa, 1899, p. 4 -5.

[144] *Revista Amazônica*. Pará: Primeiro ano, tomo I, número 1, março de 1883, p. 1.

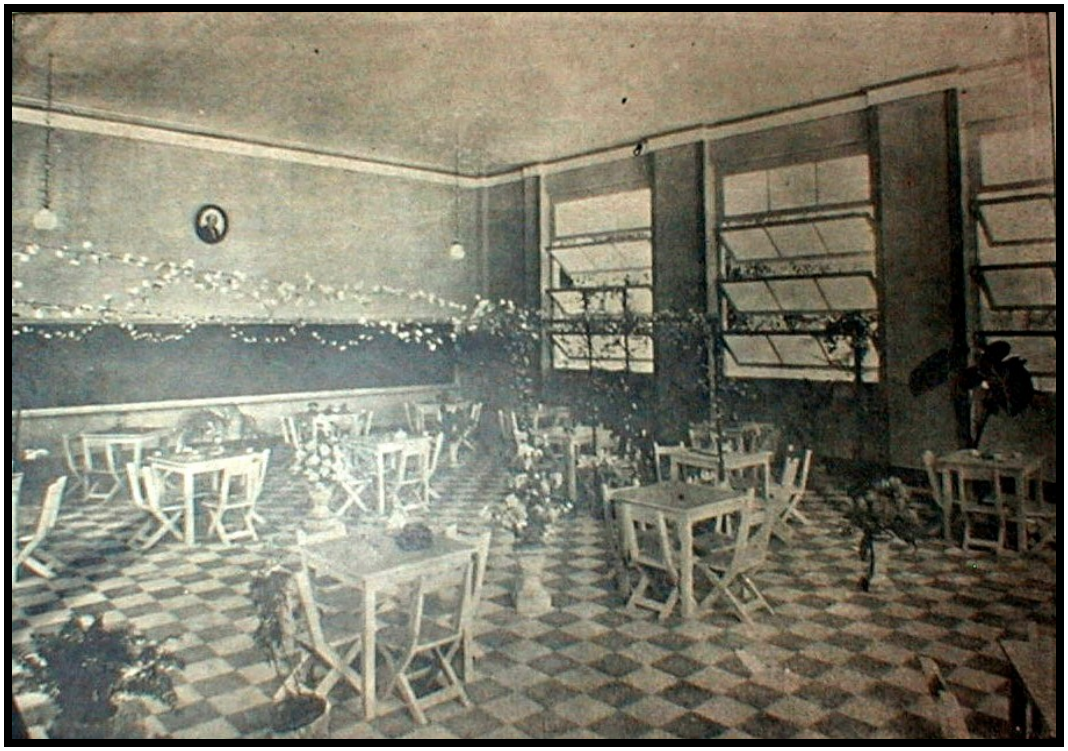

Figura 09: Asseio e beleza na sala de aula para o jardim de infância do Grupo Escolar "Rui Barbosa", na capital, em 1937.

A idéia da educação como fator de desenvolvimento para a nação brasileira estava atrelada a um projeto liberal de sociedade, que via na instrução popular um elemento de ação política que permitiria a construção da identidade nacional e a inserção do Brasil na modernidade. Essa questão explica o sentido dado à política de difusão da instrução elementar no início da república brasileira: a escola republicana nasceu comprometida com a construção e consolidação do novo regime social e político. Ao valorizar a ciência e a cultura letrada por meio da instrução popular, as autoridades políticas proclamavam uma nova concepção de escola, com renovados métodos e programas de ensino, diferente das precárias escolas elementares legadas pelo Império.

Entretanto, a melhoria das escolas pelo governo republicano no Pará ficou, por muito tempo, apenas "no papel". Nos relatórios de 1893 e 1894 apresentados pelo Diretor da Instrução Pública, Alexandre Vaz Tavares, ao governador Lauro Sodré, repetiram-se os pedidos de urgência na construção de prédios apropriados para o ensino primário, pois as irregularidades causadas pela ausência desses prédios iam desde questões

higiênicas até a dificuldade de fiscalização do trabalho do professor por parte da Diretoria de Instrução Pública. Em muitos casos, a moradia do professor servia também como escola:

> É assim que, em duas escolas por mim inspecionadas, tive a ocasião de assistir o estudo de piano que, a reproduzir-se diariamente na mesma ocasião, devia roubar muitos instantes de distração às alunas e perturbar as explicações da professora, o que certamente era muito pior. Em duas outras, esta perturbação era motivada pela passagem constante de bondes, cujo ruído encobria totalmente a voz do mais forte explicador, quanto mais de uma moça. Em diversas eram os próprios filhinhos da preceptora, ou que vinham chorando interromper a lição, queixando-se á mamã porque não lhe faziam a vontade, que perturbavam o estudo dos alunos, brincando, parolando ou metendo a bulha entre eles[145].

O transtorno ocasionado pelo funcionamento da escola no mesmo local de moradia do professor impedia o exercício eficiente da disciplina e exigia enormes sacrifícios para os alunos e para os professores. Alexandre Tavares ficou sensibilizado com a situação de crianças que se acotovelavam, se comprimiam e se amontoavam em bancos insuficientes e em salas com pouco espaço e pouco ar, numa idade onde a natureza reclamava a máxima liberdade para benefício do desenvolvimento físico e da saúde individual. Ele esperava que o governador convencesse o Congresso Legislativo da importância da resolução dessa situação, traduzindo em fato concreto a lei que previa a construção de prédios escolares. Porém a inauguração do primeiro Grupo Escolar em Belém só ocorreu em 1900, ou seja, seis anos após as reivindicações apontadas nos relatórios.

Apesar da demora, a edificação dos grupos escolares, em Belém e em diversos municípios do Estado, obedeceu às exigências da pedagogia moderna, com a formação de turmas graduadas sob responsabilidade de professores titulados pela Escola Normal. Toda essa ação governamental, entretanto, não eliminou a escola isolada. No Brasil, do final do século XIX até a década de 1970 do século XX, continuaram a existir, simultaneamente, diferentes tipos de escolas: as escolas reunidas, as escolas isoladas, as escolas auxiliares e os grupos escolares.

---

[145] Relatório das repartições estaduais apresentado ao Sr. Governador Dr. Lauro Sodré em 1894. Belém: Tipografia do Diário Oficial, 1896, p. 245 - 246.

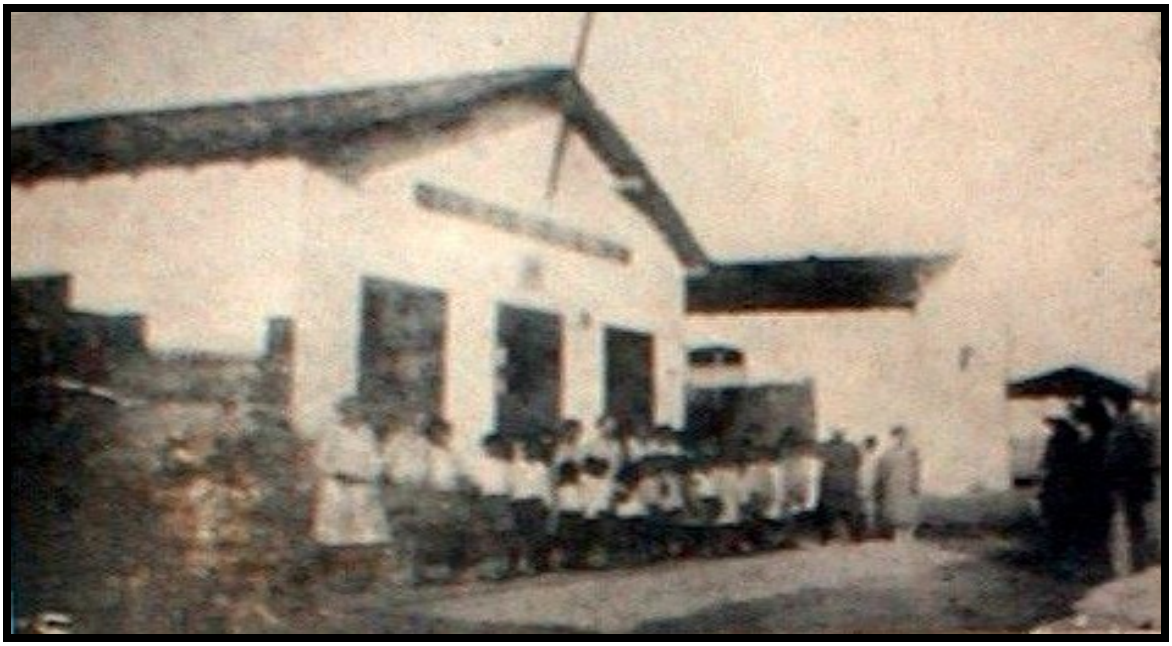

Figura 10: A simplicidade da Escola isolada mista de Urumajó, Bragança, em 1935.

As escolas isoladas eram as unidades que possuíam um único professor ministrando instrução para crianças de idades diferenciadas e avanços distintos no conteúdo. Em geral, eram salas de aula alugadas pelos próprios professores e, muitas vezes, uma única residência abrigava a sala de aula e a moradia do mestre. Com algumas exceções, como o da escola elementar mista de Caratateua, vilarejo do município de Bragança; da escola isolada masculina da povoação de São Francisco, município de Anhangá e da escola auxiliar mista de Arioca, em Portel, na Ilha de Marajó, que tinham seus aluguéis pagos pela interventoria do Estado; ou em Cabeceira, interior de Curuçá, onde o local para funcionamento da escola elementar mista foi cedido por seu proprietário, Pedro Batista de Souza, à professora Laura Guerreiro Maria; nas demais escolas a responsabilidade pelo pagamento do aluguel cabia ao mestre[146].

Em Belém, o aluguel de uma sala de aula, em 1918, custava entre 80 a 100 mil réis enquanto que o ordenado do professor das escolas isoladas da capital era de 125$925 e gratificação de 62$962, o que totalizava 198$887, ou seja, quase metade de seu

[146] Documentos avulsos do Arquivo Público do Estado do Pará. Atestados, folha de freqüência, folha de pagamento, ofícios, petições e recibos da Diretoria Geral da Educação e Ensino Público (1933-1938).

vencimento. Em 1934, o vencimento do professor de terceira entrância recebeu reajustes que variavam entre 70$000 e 100$00[147]. Porém os aluguéis da sala de aula ainda continuavam altos, em torno de 123$000, o que dificultava a vida do professor.

Ainda no Império, a divisão organizada no regulamento de ensino de 1874 ordenou as escolas de acordo com a classificação das circunscrições judiciárias, ou entrâncias, e também previu uma diferenciação no vencimento dos professores de acordo com a localização de cada escola. As escolas de primeira entrância localizavam-se em vilas, freguesias e povoados; as de segunda entrância nas cidades ou localidades importantes (foram consideradas importantes porque tinham mais de uma escola para o sexo masculino freqüentadas por mais de cinqüenta alunos) e as de terceira entrância ficavam na capital. Pela ordem crescente de vencimentos aparecem os professores de primeira entrância, os de segunda entrância e os de terceira entrância.

Na república, além desse diferenciador salarial, o regulamento geral do ensino primário de dois de janeiro de 1899 considerou a escolaridade do mestre. Os diplomados pela Escola Normal passaram a receber um ordenado maior que o de professores leigos. Também, pelo mesmo regulamento, professores do grupo escolar recebiam um vencimento mais alto do que professores de outras escolas primárias. Em 1918 o vencimento total, incluídos aí o salário e a gratificação, dos professores dos grupos escolares de terceira entrância era de 233$332 e os de escolas isoladas era de 198$887; professores dos grupos escolares de segunda entrância recebiam 216$666 e os que trabalhavam nas escolas isoladas 105$000; o professor de primeira entrância dos grupos escolares recebia 189$999 e o das escolas isoladas 125$000.

As escolas reunidas funcionavam em um mesmo prédio com estrutura diferenciada para cada uma. Em 1930 havia quatro escolas reunidas em Belém e nove no interior do Estado, nos municípios de Cametá, Mocajuba, Marapanim, Maracanã, Óbidos, São Caetano de Odivelas e Vizeu, atendendo um total de 2.438 alunos. As escolas auxiliares funcionavam em prédios de particulares ou de associações, que alugavam ou

[147]Decreto 1203, de 03 de fevereiro de1934.

cediam o espaço para funcionar como escola noturna[148]. Muitas vezes, os cursos noturnos eram ministrados nos sindicatos, como a escola masculina noturna que funcionou no Sindicato dos Foguistas do Pará entre 1935 e 1938. Para alfabetizar os operários que trabalhavam no Instituto "Lauro Sodré", o governador criou em 1928 uma escola elementar noturna, regida por um professor daquele estabelecimento mediante gratificação de cem mil réis. Também funcionavam duas escolas nas sedes das unidades da Força Policial do Estado; uma na sede do Sindicato de Bonde, Força e Luz; três na Colônia de Cotijuba, para menores abandonados; e uma na Cadeia de São José[149].

No interior do Estado do Pará, alguns seringalistas e fazendeiros construíram escolas elementares em suas terras para trabalhadores e filhos destes trabalhadores. Em Burerê, alto Tapajós, o seringalista Felipe Portela mantinha uma escola com freqüência regular para trinta seringueiros e seus filhos. A professora contratada para trabalhar nesta escola possuía o curso normal rural, realizado no Colégio "Santa Clara", em Santarém. Na Ilha do Marajó, a família Acatauassu inaugurou, em 1934, uma escola na fazenda que possuía no município de Soure[150].

Sonia Maria da Silva Araújo trata em sua tese de doutorado sobre as escolas de fazenda na Ilha do Marajó e analisa que a instalação da escola garantiu ao proprietário das terras a permanência do trabalhador sob o jugo do fazendeiro, mas ao mesmo tempo, instituiu novos valores, sedimentou novas relações e viabilizou a instrumentação de recursos para os trabalhadores das fazendas que, antes da existência da escola nesses locais, não era possível de ocorrer, como por exemplo, o aprendizado da leitura e da escrita[151].

A colônia portuguesa do Pará organizou, desde o século XIX, diversas associações de proteção e socorro mútuo, como o Asilo Português da Infância Desvalida (1854), a Sociedade Portuguesa de Beneficência (1875) para atendimento hospitalar, a

---

[148] O curso primário noturno foi criado oficialmente no Estado do Pará pelo decreto 4320 de dezoito de fevereiro de 1927, com o objetivo de alfabetizar homens e mulheres com mais de 14 anos, em especial da classe operária e deveria funcionar no horário de 19 horas às 21 horas e 30 minutos.

[149] PARÁ. Governo do Estado. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. presidente da república pelo Dr. José Carneiro da Gama Malcher, interventor federal do Pará, 1937-1939. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1940, p. 47.

[150] PIRES, Luiz Gonzaga. Op. cit., p. 10.

[151] ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. *Cultura e escolas de fazenda na ilha de Marajó: um estudo com base em Raymond Willians*. Tese de doutoramento apresentada ao programa Cultura, Organização e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

Associação Vasco da Gama (1898) para socorro funeral e a Liga Portuguesa de Repatriação (1908) para portugueses que, por doenças ou outras razões, precisavam retornar à pátria de origem. A cultura e os esportes também foram motivadores para a criação de grêmios culturais pela colônia portuguesa: em 1867 foi instalado o Gabinete Português de Leitura, rebatizado de Biblioteca do Grêmio Literário em 1919; em 1903 foi inaugurada a Tuna Luso Comercial, uma associação esportiva e musical; em 1918 foi inaugurado o Grêmio Dramático, Musical e Esportivo Lusitano[152].

Essas associações culturais faziam parte do movimento social da cidade de Belém. A realização de *soirée chic* nos salões da Tuna Luso Comercial, de peças teatrais apresentadas no Palace Teatre pela companhia de arte dramática do Grêmio Lusitano ou as competições de regata e futebol nas manhãs de domingo, agitavam as pessoas da sociedade belenense que podiam pagar para assistir a esses eventos. A preocupação com o ensino da leitura e da escrita, entretanto, não foi esquecida pela colônia portuguesa. Em 1923 o cônsul de Portugal no Pará, Gonçalo de Vasconcelos Figueiredo da Guerra Mourão, inaugurou a Escola "Felippa de Vilhena", administrada pelo Grêmio Literário Português e que funcionou de 1923 a 1951.

A inauguração da Escola "Felippa de Vilhena" contribuiu para diminuir a mácula do analfabetismo entre os colonos portugueses e descendentes maiores de quinze anos. A escola era gratuita, funcionava no período noturno das 20 horas às 21 horas e 30 minutos, estava aberta a jovens e adultos de ambos os sexos, exigindo-se apenas o atestado de vacinação. A responsável em ministrar as aulas era a professora Raquel Góes. As aulas, de outubro a dezembro de 1923, aconteceram no Salão de Honra do Grêmio Literário Português, à rua Manoel Barata 87-A, no centro de Belém. Em janeiro de 1924 as aulas passaram para outra sala, no próprio prédio. Esta sala foi mobiliada com oito carteiras de freixo, oito bancos, vinte carteiras com respectivos bancos, um estrado de acapu e pau amarelo, dois cabides de madeira, um filtro de barro, uma caneca esmaltada.

O presidente do Grêmio, Thomaz de Oliveira Gomes, entregou à professora Raquel Góes os seguintes materiais didáticos: uma cartilha do método João de Deus em

[152] BRASIL, Assis. *O Pará e a colônia portuguesa*. Belém do Pará: Tipografia da Livraria Gillet, 1920.

trinta e dois quadros murais, um quadro com o retrato de João de Deus, três pedras escolares com respectivos cavaletes, quatro réguas de madeira, um mapa militar de Portugal e colônias, um mapa da Itália, um mapa da Península Ibérica, um mapa *mundi*, um mapa de pesos e medidas decimais. Para a parte administrativa da escola foram entregues: um livro de atas, um livro de ofertas e inventários, um livro de contas correntes, um livro caixa[153].

Rosa Fátima de Souza chama a atenção para o fato de que os materiais escolares foram relegados apenas à questão de como organizar e realizar o ensino, sendo excluídos da história do pensamento pedagógico e da história da educação. Para a autora é preciso considerar o alerta feito por Agustin Escolano, que vê nos objetos escolares um modo de entender e praticar o ensino, valores e concepções subjacentes à educação e um aspecto significativo da cultura escolar[154]. Na lista de materiais didáticos apresentada pelo presidente do Grêmio Literário Português à professora Raquel Góes, encontra-se objetos considerados prioritários ao desenvolvimento de uma prática educacional. Por essa lista pode-se observar que, nas mudanças ocorridas nas práticas educacionais, alguns desses objetos, como as cartilhas, passaram por várias transformações; outros, como as pedras escolares e os cavaletes, desapareceram das salas de aula; outros, como os mapas, ainda permanecem até hoje no cotidiano escolar.

Além dos materiais utilizados no ensino, o mobiliário da sala de aula da Escola "Felippa de Vilhena" refletia a simplicidade das escolas isoladas e revelava determinados hábitos e costumes. Na lista de solicitação de livros e materiais escolares de diversas escolas, aparece também o pedido de envio de filtro de barro ou talha com torneira e de caneca esmaltada, necessários para que alunos e professores aliviassem a sede causada pelo calor equatorial da região[155]. As carteiras individuais da sala de aula da Escola "Felippa de Vilhena" correspondem à padronização e individualização do aluno e

---

[153] Escola Felippa Vilhena. *Jornal Lusitano – órgão português no Estado do Pará*. Belém, 10 de novembro de 1923, p. 2.

[154] SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).* São Paulo: Editora da Unesp, 1998, p. 223.

[155] Grupo Escolar "Wescelau Braz" e Escola Elementar Mista de Canudos, em Belém; Escola Elementar Masculina de Salinas e Escola Elementar Feminina da Araquahim. In: Documentos avulsos do Arquivo Público do Estado do Pará. Requisição de artigos escolares (1923-1926).

“constituíam um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosa” [156].

No Pará havia 118 escolas nas colônias de pescadores em 1932, com 4.061 alunos matriculados e 4.003 alunos freqüentando, entre adultos e crianças. Essas escolas funcionavam em regime de convênio com o Governo Federal e também contribuíram na campanha cívico-patriota de expandir o ensino da leitura e da escrita. O envio do mapa de freqüência, único documento de fiscalização do governo sobre a escola, garantia o recebimento da subvenção de 50$000 para pagar o professor. As colônias compravam o material didático e, de acordo com suas possibilidades financeiras, também gratificavam o professor com uma remuneração pecuniária que variava entre 30$000 e 50$000[157]. Remuneração essa que não atraiu professores titulados normalistas para o trabalho nas colônias de pescadores, ficando para pessoas da própria comunidade a tarefa de ensinar as primeiras letras para os filhos dos pescadores:

> Como é fácil compreender, essa remuneração é insuficiente às lides do magistério, razão porque, na sua quase totalidade, são as escolas de colônia regidas por professores leigos, escolhidos entre as pessoas intelectualmente mais capazes do meio onde têm de operar aquelas escolas, uma vez que os titulados normalistas não se sujeitam a ordenado tão pouco, não obstante registrarmos algumas exceções[158].

Apesar de não se ter uma idéia do valor real desse salário[159], concluiu-se, pelas palavras do desembargador Jorge Hurley, que o ordenado do professor da escola de colônias de pescadores era baixo. Isso reforçava o desprestígio dessas escolas, tratadas diferentemente do modo de prover o professorado do Grupo Escolar.

---

[156] SOUZA, Rosa Fátima de. Op. cit., p. 140.
[157] HURLEY, Jorge. *No domínio das águas (livro dos pescadores paraenses).* Pará: Tipografia do Instituto D. Macedo Costa, 1933, p. 82.
[158] HURLEY, Jorge. Op. cit. p. 83.
[159] Para saber o que representava o salário desses professores, seria necessário realizar estudos aprofundados, como a tese de Luciano Mendes de Faria Filho que analisou o vencimento dos professores primários de Minas Gerais em 1906, comparando-o ao vencimento de outras categorias do funcionalismo público do Estado de Minas Gerais e de outras categorias profissionais. Relacionando o salário ao poder de compra, Luciano Mendes de Faria Filho chegou a conclusão que os professores recebiam salários relativamente baixos. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918).* Tese de doutoramento apresentada ao Programa de História de Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

A partir do final do século XIX, com a implantação dos grupos escolares no Brasil, as escolas reunidas e as escolas isoladas foram, gradativamente, sendo substituídas por esse novo modelo de organização do ensino. Entretanto, apesar de, atualmente, a Secretaria de Educação do Estado do Pará computar as escolas por modalidade de ensino (infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos), as turmas multisseriadas, ou seja, de alunos de diferentes séries e idades atendidos por um único professor em uma única sala de aula, equivalentes ao processo de trabalho pedagógico das escolas isoladas, ainda hoje são encontradas em pequenos povoados do interior do Estado. De acordo com a pesquisa realizada no Estado do Pará em 2004 pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, da Universidade Federal do Pará, de um total de 1.107.151 alunos matriculados no ensino fundamental de 1ª. a 4ª. séries, 471.307, ou 42,57% foram matriculados em escolas multisseriadas[160].

3.2 Grupo Escolar: a distinção do ensino

O século XIX trouxe a difusão mundial da escola e a passagem da escola sem uniformidade e de acesso limitado para o modelo gradual, racional e de acesso obrigatório e universal. A prática do ensino simultâneo e a consolidação do programa de ensino distribuído coerentemente pelas séries graduais tornaram-se aspectos relevantes da inovação da escola primária, pois ressaltavam a economia de custos e a racionalização pelo uso e aproveitamento dos princípios da divisão do trabalho e critérios da administração científica[161].

Nos estudos sobre a implantação das escolas graduadas em Portugal, chamadas de escolas centrais assim como na Alemanha e na Bélgica, Margarida Louro Felgueiras e Elizabeth Poubel e Silva revelam que, apesar do grande consenso na discussão política sobre a necessidade e a importância de se construir escolas para combater o analfabetismo, essas ficaram circunscritas inicialmente a Lisboa e ao Porto. A instrução primária gratuita a todos os cidadãos figurava entre os direitos civis e políticos do cidadão

[160] Para maiores informações sobre as escolas multisseriadas no Pará ver: GEPERUAZ. Dados referentes à realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará. Disponível: http://WWW.ufpa.br/CE/geperuaz/.

[161] SOUZA, Rosa Fátima de. Op. cit., p. 37.

português desde a Carta Constitucional de 1826, porém, diante da incapacidade do Estado em criar espaços próprios para a instrução, a sociedade civil contribuiu para o inicio da "era das construções escolares" em Portugal, entre 1863 e 1866, com doações de edifícios e definição de normas legais e higiênicas sobre os espaços escolares[162].

Essas autoras consideram que a implantação da escola graduada não teve, em Portugal, a mesma expressão e significado que teve em outros países europeus. Os poucos prédios construídos para servir à instrução, por meio de doação ou com o dinheiro público, não configuraram um tipo arquitetônico específico, diferenciando-se no número de salas e disposição do espaço. Porém, apesar do limitado acesso da população às escolas graduadas, esse modelo de organização consolidou uma nova cultura escolar que incluiu o atendimento pedagógico simultâneo em turmas homogêneas, o uso do método intuitivo de ensino, a organização burocrática docente e o distanciamento da escola em relação à família[163].

Em 1923, na Espanha, apenas 8% das escolas eram graduadas. Em 1960 esse percentual subiu para 47%, porém com grandes deficiências em sua organização. Para Antonio Viñao, a lenta e débil implantação da escola graduada espanhola se deve ao fato dos professores resistirem em integrar-se a um modelo de organização escolar que demandava tarefas coordenadas com os outros professores e a submissão ao controle direto do diretor da escola. A figura do diretor surgiu para conferir unidade de ação na escola graduada e causou uma profunda reestruturação do poder escolar e administrativo [164].

Antonio Viñao, assim como Margarida Louro Felgueiras e Elizabeth Poubel e Silva, também considera que a inauguração do novo modelo de organização educacional imposta pelas escolas graduadas implicou em uma nova cultura escolar. As mudanças na distribuição e uso do espaço e do tempo escolares, na classificação e distribuição das crianças, na extensão e graduação do currículo e do livro de texto, nos modos de avaliação

---

[162] FELGUEIRAS, Margarida Louro & SILVA, Elizabeth Poubel e. A implantação das escolas centrais em Portugal. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).* Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.72.

[163] FELGUEIRAS, Margarida Louro & SILVA, Elizabeth Poubel e. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). Op. cit., p.76.

[164] VIÑAO, Frago. Espaços, usos e funções: a disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo; Cortêz, 2005, p. 26-27.

e na organização e gestão das escolas, exigiram uma mudança mental, uma mudança conceitual e uma mudança de perspectivas[165].

A implantação dos grupos escolares no Brasil, com um modelo de aparelhamento administrativo e pedagógico baseado na graduação escolar, no estabelecimento de programas educacionais e jornada de aulas, nos critérios de racionalidade, uniformidade e padronização do ensino, com várias salas de aula em único prédio, materializou um espaço para a ordem, a moral e a formação da cultura idealizada pelos republicanos[166]. Símbolo do elevado patamar dado à instrução pública pelos governos republicanos, o grupo escolar representou uma inovação educacional na organização do ensino primário e a ampliação da educação popular.

Com a construção do primeiro grupo da capital, o Grupo Escolar "José Veríssimo", um novo conceito arquitetônico do espaço dedicado ao ensino foi apresentado para a sociedade paraense. O diretor geral de instrução pública, Virgilio Cardoso de Oliveira, escreveu para o governador José Paes de Carvalho sobre a magnitude da obra:

> O belo edifício que atestará a produtibilidade da vossa administração, que o iniciou e o verá concluído, faz honra as edificações similares e pode sem receio figurá-la a par das melhores construções escolares da República.
>
> Das plantas que ilustram este relatório vê-se que todas as exigências da higiene e da pedagogia foram cuidadosamente atendidas no elegante e nobre edifício.
>
> Primeira edificação que no gérmen, é, entre nós, levantada, pode a muitos parecer que ela peca pela suntuosidade e pelo luxo. Antes, porém assim que, por espírito de mal entendida economia, aleijar um edifício destinado a receber em idade crítica da existência, jovens cuja educação deve ser olhada com cuidados nunca demasiados.

---

[165] Idem, p. 26.

[166] Sobre a criação e expansão dos grupos escolares em diferentes estados e províncias brasileiras, ver os estudos de FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918).* Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996; SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).* São Paulo: Editora da Unesp, 1998; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.* Campinas: Autores Associados, 2002; Diana Gonçalves Vidal organizou um conjunto de estudos a respeito da historicidade do modelo de escola proposto pelos grupos escolares em diferentes lugares do Brasil entre 1898, quando surgem os primeiros grupos escolares no Brasil e 1971, quando os mesmos são extintos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

> Penso, entretanto que a experiência colhida nesta primeira construção nos ensinará o caminho que conduzirá á realização de obras idênticas com economia que não venham prejudicar o edifício pelo desejo de beneficiar o Tesouro[167].

Pela primeira vez o governo estadual assumia a construção de um estabelecimento escolar com recursos próprios. A preocupação de Virgilio Cardoso de Oliveira era a de obedecer aos critérios higiênicos e pedagógicos necessários aos prédios destinados ao ensino primário e a de reiterar que o cuidado demasiado com a educação não poderia ser confundido com o pecado da suntuosidade e do luxo. Assim, a construção deveria apresentar traços harmônicos em acordo com a arquitetura da capital e com os ditames da moderna pedagogia.

Os primeiros grupos escolares edificados na capital e nos municípios do interior paraense, no início do século XX, estavam situados em áreas centrais da cidade. O Grupo Escolar "José Veríssimo", inaugurado em 1900, estava localizado em frente à Praça Batista Campos, parque ajardinado e embelezado com rochas, lagos artificiais, coretos e pavilhões, um dos espaços mais requintado e freqüentado pela população belenense em passeios matinais. O segundo grupo escolar inaugurado pelo governo paraense na capital foi o Grupo Escolar de Nazaré, logo depois rebatizado com o nome de "Barão do Rio Branco", no bairro com o mesmo nome e próximo à Igreja de Nossa Senhora de Nazaré, ícone de religiosidade do povo paraense.

As construções seguintes de grupos escolares, em Belém e nos municípios do interior, também seguiam a premissa da visibilidade, ou seja, deveriam ser vistos e percebidos na cidade como lugar apropriado para a educação, onde eram observadas todas as exigências da higiene e da moderna pedagogia. Os grupos escolares, em geral, localizavam-se próximos à igreja matriz, à praça principal, à coletoria, lugares onde ocorria a movimentação social da cidade.

A partir da década de 1930, em Belém, iniciam-se as construções de grupos escolares em bairros populares. Os bairros suburbanos da Pedreira, dos Jurunas e de São

[167] Relatório Geral da Administração apresentada ao Dr. José Paes de Carvalho pelo Sr. Augusto Olympio de Araújo e Souza, Secretário do Estado. Belém do Pará: J. Chiatt & Cia Editores, 1900, p. 665-666.

João do Bruno, hoje bairro do Telégrafo, receberam seus primeiros grupos escolares[168]. No bairro da Pedreira, a inauguração do Grupo Escolar "Justo Chermont" veio ao encontro da necessidade das crianças do bairro, pois a Escola "Ramos Pinheiro", única naquelas imediações, não possuía o curso primário completo e recebia um número de alunos acima de sua capacidade física, o que fazia com que muitas crianças desistissem de continuar o estudo devido dificuldades de locomoção para os grupos escolares localizados fora do bairro[169].

No Distrito Federal a situação não foi diferente. Os prédios escolares construídos do final da década de 1920 até meados da década de 1930 obedeceram ao planejamento de remodelação da cidade e a premissa da economia. As escolas foram erigidas de acordo com a topografia do terreno considerando-se os critérios de demanda e facilidade de transporte. Clarisse Nunes afirma que, apesar de serem instalações econômicas, corporificaram a reinvenção do espaço público e divulgaram, nos murais, a moderna pintura brasileira de Di Cavalcante e Georgina de Albuquerque, além de promoverem a expansão regulada das atividades corporais ao incluir a construção de anfiteatro, biblioteca, sala de leitura, refeitório, jardins e áreas livres [170].

Os grupos escolares construídos em Belém na década de 1930 respeitaram o critério da economia e eram prédios bem mais modestos que as primeiras edificações levantadas pelo Estado para funcionamento dos grupos escolares. No geral, possuíam seis amplas salas de aula, higienicamente dispostas em relação à luz e ao ar, com vasto terreno para exercícios físicos e pavilhão destinado à educação da infância. A edificação desses

---

[168] Entre 1935 e 1935 foram construídos sete prédios para servirem ao ensino: o Grupo Escolar "Justo Chermont", no bairro da Pedreira; o Grupo Escolar "Professor Camilo Salgado", no bairro dos Jurunas; o Grupo Escolar "Augusto Montenegro", no bairro de São João do Bruno; Escola Pública Maguary, na Vila do Pinheiro; Grupo Escolar "Vilhena Alves", no bairro de São Brás; Grupo Escolar "Dr. Freitas", no bairro do Umarizal; Grupo Escolar "Benjamin Constant", que funcionava em prédio alugado no centro de Belém. Foram ampliados o Grupo Escolar "Floriano Peixoto", em Belém, e o Grupo Escolar de Soure, na Ilha do Marajó. PARÁ, Governo do Estado. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Belém-Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939, p. 7.

[169] A inauguração do Grupo Escolar Justo Chermont. *O Estado do Pará*. Belém, 16 de janeiro de 1938. Número 8955, p. 1.

[170] NUNES, Clarisse. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000, p. 387-388.

prédios, em bairros mais afastados do centro da cidade, proporcionou à criança da classe operária a oportunidade de participar do espaço de sociabilidade da escola.

A construção de escolas que oferecessem boas condições de ventilação e de iluminação, respeito às regras da saúde e da higiene, eliminaria aquelas que eram "grandes recintos de miasmas e micróbios, em vez de templo do saber" [171] da apreensão dos agentes públicos. O controle epidemiológico por parte do Estado previa a eliminação de doenças entre a população e, muitas vezes, a escola isolada, degradada fisicamente e sem condições higiênicas, colaborava como foco de disseminação de endemias. Assim, a edificação de escolas ventiladas, iluminadas, com boas instalações sanitárias, tornou-se estratégica para resguardar a saúde da população.

Até a reforma da instrução pública em 1931, os grupos escolares funcionavam em apenas um turno, no horário de 8 horas às 11 horas e trinta minutos, com intervalo para recreio de vinte minutos no meio da manhã. As aulas de ginástica aconteciam as terças e quintas-feiras de quinze horas e trinta minutos às dezessete horas e trinta minutos. Com o crescimento populacional, a procura por vagas nas escolas públicas aumentou e os grupos escolares passaram a ofertar matrículas em dois turnos, o primeiro de 8 horas às 11 horas e o segundo de treze horas e trinta minutos às dezesseis horas e trinta minutos. O intervalo para o recreio foi reduzido para dez minutos. As aulas de cultura física continuaram a ser ofertadas em dois dias da semana, sendo no horário de sete horas e trinta minutos às oito horas para o primeiro turno e de dezessete horas às dezessete horas e trinta minutos para o segundo turno[172].

O ano letivo iniciava em fevereiro e encerrava em novembro, sendo suspensas as aulas aos domingos, nos dias de festas populares ou religiosas, nos dias de eleição, no período de quinze a trinta de junho e entre primeiro de dezembro e quinze de fevereiro. Com a reforma de 1931, as aulas de quinta-feira eram suspensas para que o diretor do grupo escolar reunisse todos os professores para tratar de assuntos pedagógicos

---

[171] AYRES, Nina. O professor perante as grandes renovações da época. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p. 35.

[172] Decreto 235 de 26 de março de 1931. Dá nova organização ao ensino primário do Estado. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1931, p. 18.

ou realizar conferências cívicas. Esse dia poderia ser usado pelo professor para fazer excursões ou visitas educativas com os alunos. Era também o dia da limpeza geral do prédio.

A produção e ordenação de tempos escolares constituíram elementos centrais no processo de escolarização articulado à modernidade. O calendário escolar, além de ser um registro, permitia o controle, a organização e a ordenação das matérias de ensino e das atividades dos professores e alunos. Para Luciano Faria Filho e Mauro Tarcísio Vago os tempos escolares foram construídos e legitimados obedecendo às relações sociais das quais a escola fazia parte, e materializados nos quadros de série/ano, horários, interrupções, relógios, campainhas. Os autores consideram que em cada uma das disciplinas que compõem um programa de ensino, é possível encontrar múltiplas temporalidades que revelam representações sobre as práticas educativas. Cabe investigar os usos que alunos e professores fizeram e fazem do tempo escolar, como produziram novos tempos e aderiram, ou ludibriaram, a uma pretensa organização racional do tempo, posto que a escola, sendo um espaço de invenção e produção dos sujeitos, esses sujeitos inventam e reinventam os tempos escolares[173].

As interrupções das atividades escolares ocorriam nos dias dedicados a celebrações religiosas, populares e cívicas. Durante o ano escolar, que iniciava dia 15 de fevereiro e encerrava dia 19 de novembro, não havia aulas aos domingos, em dois dias do Carnaval, na quarta-feira de cinzas, em três dias da Semana Santa, dia 19 de março, dia 21 de abril, dias 03, 13 e 28 de maio, no dia de *Corpus Cristi*, nos quinze últimos dias de junho (férias escolares), 14 e 26 de julho, 07 de setembro, na sexta-feira que antecedia ao Círio de Nossa Senhora de Nazaré e na segunda-feira posterior, na última segunda-feira de outubro (quando acontece o retorno de Nossa Senhora de Nazaré à Capela do Colégio "Gentil Bittencourt"), 02 e 15 de novembro. Esse calendário funcionou durante as primeiras décadas da República, sem muitas alterações, a não ser em relação às férias do meio do ano.

---

[173] FARIA FILHO, Luciano Mendes de. e VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Tópicas em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 134.

Os estudos de Anne Staples, sobre a dimensão modernizante na definição do calendário escolar nas escolas mexicanas, demonstram que nem a ordem, nem o progresso foram suficientes para resolver o problema do tempo escolar, notadamente marcado por uma multiplicidade de festividades, religiosas e cívicas, responsáveis pela suspensão das atividades escolares. A diminuição do número de dias dedicados a atividades não producentes na escola ocorreu lentamente. Até o início do século XX, os alunos das escolas mexicanas gastavam seu tempo em férias, em cerimônias religiosas ou cívicas, em esperar enquanto outros alunos realizavam exames, em festejar o aniversário do mestre e do diretor, com enfermidades ou compromissos familiares que o impediam de freqüentar a escola [174].

No México do final do século XIX, segundo Anne Staples, apesar do esforço das autoridades governamentais em tentar reduzir o número de festividades eclesiásticas e cívicas, o número real de dias em que o aluno permanecia na escola e de horas verdadeiramente aproveitadas nos estudos, parece ter sido pouco. Assim também pensava Mario Bulcão, inspetor geral do ensino de São Paulo em 1898. No levantamento geral dos dias de descanso das escolas públicas paulistas, realizado por Bulcão, foram computados 149 dias. Esses dias estavam comprometidos com as férias do final do ano, as celebrações religiosas, as celebrações cívicas, as festas populares, 10 dias facultados ao professor para receber o salário, um dia da abertura do Congresso e, para a Escola-Modelo, 10 dias destinados as conferências. Somados a esses 149 dias os dias em que os alunos eram dispensados a pretexto de aniversários de toda espécie e os dias de ausência do professor, metade do ano letivo estava perdida[175].

Entre o início do ano letivo e a festa de encerramento, a escola realizava diversas atividades reguladas e ordenadas pelo calendário das práticas sociais e culturais da sociedade. Essa regularidade no calendário escolar garantiu a instituição de práticas duradouras na escola. Entre essas atividades, a comemoração de determinadas datas históricas ganhou relevância na escola republicana, sinal do desempenho exercido pela escola na construção da memória nacional.

---

[174] STAPLES, Anne. De cuándo a cuándo: la transformación del calendário escolar en las escuelas mexicanas del siglo XIX. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, número 8, jul. – dez. de 2004, p. 219.

[175] SOUZA, Rosa Fátima de. Op. cit., p. 217.

Rosa Fátima de Souza observa que os tempos da escola configuram-se em um dos primeiros tempos úteis cronometrados, controlados e exigidos para as crianças. Além disso, a ordenação do tempo também traduz "os processos de ritualização e teatralização presentes na organização escolar". Os ritmos e gestos instaurados nos rituais de entrada, intervalos, preparação para o recreio, mudança de atividade/aula, distribuição de prêmios de comportamento, preparação e saída, asseguram a identidade da escola como uma instituição especial, dotada de normas e códigos próprios, e dão sentido à própria atividade escolar[176].

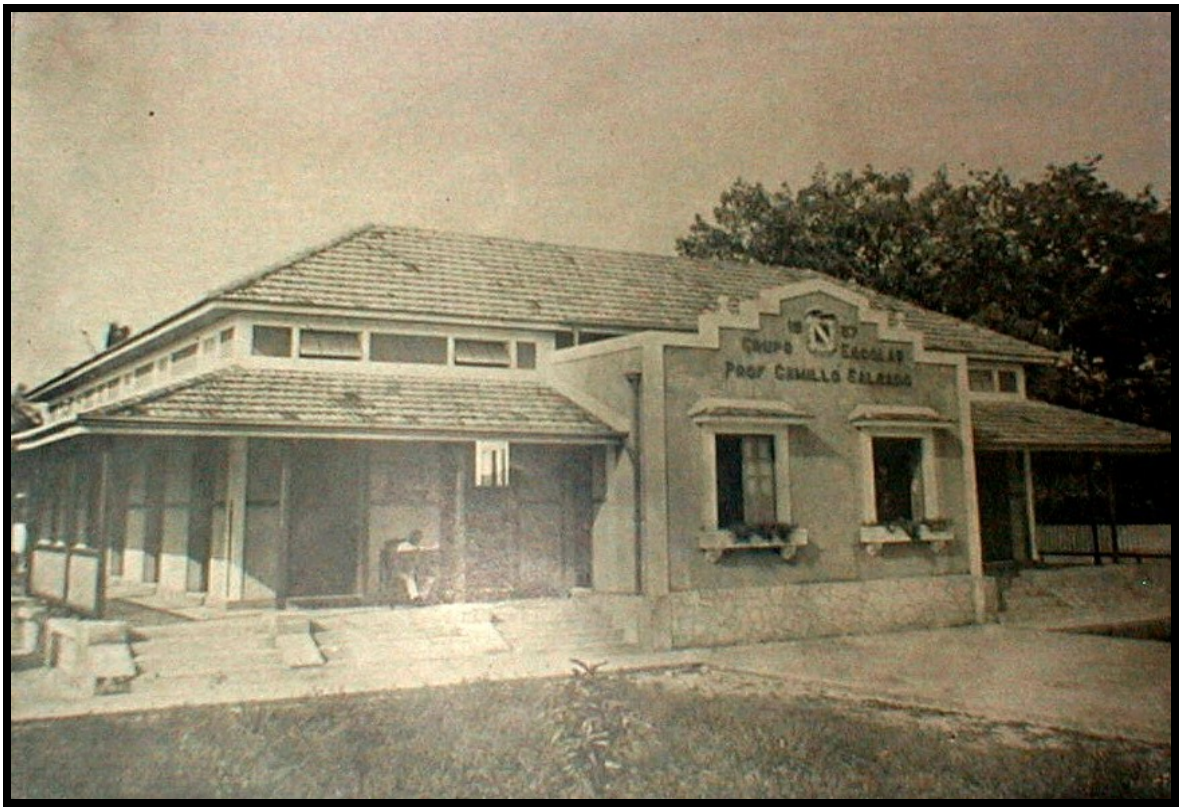

Figura 11: A preocupação com a saúde dos alunos é materializada na arquitetura dos grupos escolares. Foto do Grupo Escolar "Professor Camilo Salgado", subúrbio de Belém, 1937.

[176] Idem, p. 222-223.

O modelo de escolarização do grupo escolar colocou em cena representações discursivas e simbólicas dos valores e sentimentos que diferenciavam o grupo escolar das demais escolas primárias. O aluno, o professor, o espaço físico, o programa de ensino, tudo distinguia a organização do grupo escolar das carentes escolas isoladas ou reunidas.

No romance *Belém do Grão Pará* (1960) de Dalcídio Jurandir, passado no início da década de 1920, o personagem Alfredo, um garoto do interior, mesmo com toda dificuldade econômica de filho de trabalhadores dos campos marajoaras, veio para Belém estudar. É, então, matriculado no Grupo Escolar "Barão do Rio Branco". Alfredo fica muito admirado ao saber que um de seus colegas do grupo, Lamarão, era oriundo de uma família abastada, morava em um palacete e também estudava em uma escola pública e não em um colégio particular, considerado por Alfredo o diferenciador entre ricos e pobres. Eis um trecho do romance:

> Lamarão o levou a (rua) São Jerônimo. Mas... Não! Alfredo boquiaberto: Lamarão morava neste palacete? Justamente aquele famoso pelas fotografias do *Álbum comemorativo do centenário da cidade de Belém*, tão folheado no embalo da rede no chalé? Aluno de grupo escolar morava ali? Por que então no Barão, quando devia estar no Colégio? Sim, senhor, naquele palacete! Vestia-se bem, sapatos polar, meias esticadas com liga sem defeito, muito que bem, mas daí para o palacete, em que dantes morou o governador Montenegro? [177]

Sendo um espaço democrático, o grupo escolar recebia crianças procedentes de diferentes classes econômicas. Além disso, estudar no grupo escolar oferecia a oportunidade das crianças vivenciarem experiências diversas às da sala de aula. Em agosto de 1920, o empresário Edson Nelson ofertou ingressos para a *matinée* de seu Circo aos estudantes dos grupos escolares de Belém[178]. Essa concessão dada aos alunos repete-se em outros momentos, quando outros empresários também oferecem passeios aos alunos de grupos escolares [179]. A escolha de determinadas crianças, os estudantes dos grupos

[177] JURANDIR, Dalcídio. *Belém do Grão-Pará*. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará; Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2004, p. 153-154.
[178] Jornal Folha do Norte. 03 de agosto de 1920, p. 2.
[179] Jornal Folha do Norte. 06 de março de 1921, p. 2; Jornal Folha do Norte. 16 de setembro de 1921, p. 4; *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, junho de 1934, contracapa.

escolares, para ir a lugares de entretenimento como o cinema e o circo, remetem a idéia do Grupo Escolar como local considerado importante na aprendizagem de maneiras corretas de se portar.

A nomeação de professores para os grupos escolares precedia da exigência do diploma de normalista, enquanto que para as escolas isoladas ou reunidas, eram nomeados professores leigos, denominação dada aos que ministravam o ensino primário sem o curso normal. Para os grupos escolares da capital eram encaminhadas as normalistas que mais se distinguiam no curso da Escola Normal do Estado. Em 1930, logo após a solenidade de coleção grau realizada no Teatro da Paz, o secretário geral da instrução pública, Oscar Barreto, nomeou as normalistas Adélia Paraguassu Frazão, para o cargo de adjunta do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco", e Joanna Pamplona, para o cargo de adjunta do Grupo Escolar "José Veríssimo" [180]. Adélia Paraguassu Frazão havia conquistado o prêmio *Lauro Sodré*, índice de aluna mais distinta do curso normal, e Joanna Pamplona, o prêmio de pedagogia. A premiação servia de incentivo para outras alunas e abria as portas para a carreira do magistério, além de legitimar a competência e os estudos como forma de ingresso na docência.

Outro indicativo de distinção entre essas instituições estava no índice de crianças alfabetizadas. No quadro demonstrativo de matrículas do primeiro ano e número de alfabetizados, apresentado pela assistente escolar normalista Mariana Sarmanho, em 1934, o percentual médio de alfabetizados nos dez grupos escolares de Belém chegava a 73,63%, enquanto que nas onze escolas reunidas caía para 59,17%.[181] A normalista Nina Ayres também apresentou uma estatística de alfabetização na capital em que o índice de alfabetizados no primeiro ano primário dos Grupos Escolares "José Veríssimo", "Rui

---

[180] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 96.

[181] SARMANHO, Mariana. Quadro demonstrativo de matrícula nos Grupos e escolas reunidas. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934, p. 125.

Barbosa" e "Floriano Peixoto" era de 50% enquanto que nas Escolas Reunidas "Alexandre Tavares", "João Figueiredo" e "Cantíndio Guimarães" caía para 35%[182].

Figura 12: A arquitetura modesta do Grupo Escolar da cidade de Faro, construído na administração de Magalhães Barata em 1935.

3.3 Para desvalidos da sorte, outra escola

Além dessas instituições, criadas especificamente para propagar a instrução, existiam os asilos e orfanatos que asseguravam proteção às crianças "desvalidas da sorte", crianças pobres ou órfãs e também ofertavam o ensino de algum ofício e o ensino das primeiras letras. São exemplos dessas instituições no Pará: o Instituto "Gentil Bittencourt", o Instituto "Lauro Sodré", o Orfanato Estadual "Antonio Lemos", a Escola de Aprendizes Artífices, o Patronato Agrícola "Manoel Barata", o Instituto de Ourém e o Orfanato de Santarém.

[182] AYRES, Nina. O problema da alfabetização – relatório trimestral de três grupos escolares e três escolas reunidas da capital. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p.63.

O Instituto “Gentil Bittencourt” originalmente funcionava como asilo para abrigar meninas índias, criado em 1804 por dom Manuel de Almeida Carvalho. Em 1851 passou a se chamar Colégio “Nossa Senhora do Amparo”, para o recolhimento de órfãs. Em 1897 o governador José Paes de Carvalho mudou sua denominação para Instituto “Gentil Bittencourt”, em homenagem a um dos fundadores do Clube Republicano do Pará. A finalidade desse instituto ampliou e passou a oferecer também a instrução primária e educação moral e doméstica às órfãs desvalidas.

Em 1906 o governador Augusto Montenegro inaugurou o prédio do Instituto “Gentil Bittencourt” localizado na Estrada da Independência, hoje Avenida Governador Magalhães Barata, aonde ainda funciona essa escola. A partir da década de 1920, o Instituto foi dividido em internato para as órfãs, subvencionado pelo Estado, e externato para meninas que podiam pagar pelo ensino primário. Pelo decreto 1235, de seis de fevereiro de 1934, passou a oferecer também o ensino normal particular. A partir da década de 1960, passou a funcionar somente como colégio particular mantido pela Ordem das Filhas de Sant’ Ana.

O ensino primário passou a ser obrigatório para as órfãs do Instituto “Gentil Bittencourt” em 1906 e o programa de ensino era o mesmo dos grupos escolares. Além disso, havia a preparação em prendas domésticas. O ensino de prendas domésticas solucionava o problema da proibição da órfã permanecer morando no Instituto após completar dezoito anos. Com o curso de prendas, a órfã poderia se enquadrar nos destinos traçados para ela pelas freiras: casamento, contrato de locação de serviços em casa de boa família, entrega aos parentes ou emprego em escolas públicas. Situado em um terreno de 20.393 m2, o suntuoso edifício de 3.940 m2 possuía um corpo principal com dois pavimentos e mais um corpo central de um só pavimento para dois refeitórios (o das alunas e o das freiras), rouparia, enfermaria, farmácia, copa-cozinha. À entrada do corpo principal há uma majestosa escadaria de mármore carrara, balaustre e pilastras decorativas também em mármore. No primeiro andar se localizavam as seis salas de aula, a sala de visitas, a

capela e a secretaria. No segundo andar ficavam os dormitórios das internas e das freiras e as salas de bordar e costurar [183].

O Instituto "Lauro Sodré", originado do antigo Instituto de Educandos e Artífices fundado em 1872, recolhia e educava meninos órfãos ou filhos de pais comprovadamente pobres, com idade entre onze e dezesseis anos. Pelo decreto 1415 de primeiro de fevereiro de 1906, o governador Augusto Montenegro deu nova organização a esse Instituto, pois era necessário "levar ao trabalho a massa proficiente de operários hábeis e educados". O ensino ministrado constava de um curso primário de acordo com os programas dos grupos escolares do Estado e cursos profissionais ensinados nas oficinas do próprio Instituto no período de seis anos, sendo quatro de estudos e dois de especialização. Os cursos profissionais oferecidos pelo Instituto aos meninos eram os de carpinteiro, marceneiro, torneiro, tipógrafo, impressor e encadernador, serralheiro mecânico, funileiro, sapateiro, surrador, curtidor e correeiro e alfaiate.

Com uma fachada de noventa e três metros, por oitenta e oito metros de fundo, o amplo edifício do Instituto "Lauro Sodré" possuía quatro dormitórios, refeitório, três salas de aula no corredor central, salão de estudos, terreno para recreio com aparelho de ginástica, lavatório, lavanderia e oficinas com capacidade para receber até trezentos alunos. Em 1936 atendeu 210 alunos. O ensino primário era ministrado por seis professores normalistas em duas turmas: a primeira turma, com 160 alunos, estudava no horário de 8 às 11 horas da manhã e a segunda turma, de 150 alunos, no horário de 13 às 16 horas. No período inverso às aulas, os meninos freqüentavam as oficinas de acordo com o interesse pelo oficio[184].

O Orfanato Estadual "Antonio Lemos" foi inaugurado em 1931 pelo interventor federal Magalhães Barata para amparar, instruir e educar as órfãs do interior do Estado nos serviços domésticos e agrícolas. Localizado às margens da estrada de ferro Belém-Bragança, no distrito de Santa Izabel, atendia órfãs que, em sua maioria, procediam

---

[183] VIANNA, Arthur. *O Instituto Gentil Bittencourt, esboço histórico*. Pará-Brasil: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1906.

[184] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Pará, em sessão solene de abertura da segunda reunião de sua primeira legislatura, a 16 de julho de 1936, pelo governador do Estado Dr. José Carneiro da Gama Malcher. Belém–Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1936, p. 37.

dos municípios de Bragança, Vigia, Igarapé-Açu, Santa Izabel, Anajás, Capanema, Vizeu, Americano, Caraparu, Apéu, Castanhal e da capital vizinha, São Luis, do Estado do Maranhão. O edifício construído para abrigar o Orfanato Antonio Lemos ficava localizado em uma grande área e além das salas de aula, estava equipado com clínica dentária, serviço médico, enfermaria. Além das quatorze irmãs da Ordem de Sant'Ana responsáveis em administrar o orfanato, trabalhavam onze professoras normalistas, um eletricista, um jardineiro e quatro trabalhadores de campo[185].

Figura 13: A suntuosidade do Orfanato "Antonio Lemos", em Santa Izabel, 1937.

Outros orfanatos funcionaram no interior do Estado do Pará em regime de convênio com a igreja católica. Eram os internatos de instrução pública, custeados pelo Estado e dirigidos por ordens religiosas. No município de Ourém, nordeste do Estado, o governo criou o Instituto de Ourém e conferiu a direção ao superior da ordem dos capuchinhos da missão norte do Brasil. Situado às margens do rio Guamá, esse Instituto

[185] Idem, p. 38.

recolhia e educava menores de ambos os sexos, filhos de índios, de pobres sem de meio de subsistência, de vadios e de réus condenados, com idade variada entre seis e nove anos. Essas crianças aprendiam as noções elementares da leitura e da escrita, da conduta cristã e práticas de cultura agrícola e permaneciam no Instituto até os treze anos de idade. Após essa idade, as crianças de bom comportamento eram transferidas para os Institutos "Lauro Sodré", os meninos, e "Gentil Bittencourt", as meninas. As crianças que não alcançavam o procedimento esperado pelos religiosos continuavam na instituição, trabalhando nos serviços agrícolas até a idade de vinte anos[186].

Em Genipapo, a três léguas ao sul do município de Santarém, com sede localizada a oeste do Pará e distante 1.474 quilômetros de Belém, o governo do Estado doou uma área de terreno de lavoura para usufruto do Orfanato de Santarém, sob direção da sóror Maria Imaculada, da ordem das irmãs clarissas. As terras mediam três quilômetros de frente e o mesmo tanto de fundos e se destinavam aos trabalhos agrícolas dos internos do orfanato[187].

No Estado do Pará também funcionou a Escola de Aprendizes Artífices. Regulamentada pelo decreto 7566 de vinte e três de setembro de 1909, era custeada pelo Estado e subvencionada pela União com recursos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A admissão dos alunos obedecia ao critério da idade, dez anos no mínimo e treze anos no máximo, e da comprovação de "desfavorecimento de fortuna". Até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, a Escola de Aprendizes Artífices oferecia o curso primário seguindo o programa de ensino estabelecido para os grupos escolares.

Na ilha de Outeiro, localizada a dezoito quilômetros do centro de Belém, foi construído o Patronato Agrícola "Manoel Barata", obedecendo ao decreto 13706, de 25 de julho de 1919 do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Os patronatos, construídos em vários estados brasileiros, ofereciam os cursos de agricultura, horticultura, pomicultura e jardinocultura para menores com idade entre 10 e 16 anos, reconhecidamente

[186] CASTRO, Ribamar. Op. cit., p. 136.
[187] Idem, p. 233.

desvalidos, com a intenção de educar, regenerar, dirigir, orientar e incorporar os mesmos ao meio rural[188].

Os internatos construídos no Pará seguiram projetos arquitetônicos grandiosos. Mesmo aqueles erigidos na capital, como o Instituto "Gentil Bittencourt" e o Instituto "Lauro Sodré", possuíam áreas espaçosas e suntuosas edificações. Os demais internatos foram construídos em locais afastados de centros urbanos, objetivando:

> (...) deixar do lado de fora as pessoas estranhas que poderiam perturbar a vida regrada que se levava em seu interior: as famílias dos alunos não conheciam mais do que algumas peças que se encontravam próximas da rua (escritório da administração, parlatório ou salas de espera, capela e mais raramente salão de festa); uma entrada restrita era destinada aos fornecedores, que era uma parte recuada do estabelecimento onde eram autorizados a entrar somente até o pátio no qual ficavam as cozinhas; uma outra entrada era reservada aos alunos externos, a qual permitia, em princípio, mantê-los à distância de seus colegas internos[189].

Marc Le Coeur, em seus estudos sobre os liceus parisienses, compara a construção dos liceus a de outros edifícios comunitários, tais como conventos, hospitais, casernas ou prisões, edificados com a intenção de manter isolados seus integrantes. Os prédios que serviam de internatos ou orfanatos para as crianças brasileiras desvalidos da fortuna também seguiram a premissa do isolamento, com exigências protocolares para a visita aos internos. No Instituto "Gentil Bittencourt" os pais, tutores ou correspondentes poderiam visitar as internas apenas no terceiro domingo de cada mês no horário de 8 às 11h da manhã.

Orfanatos e internatos para o abrigo da infância existiam na Europa desde o início do século XVII. Moysés Kuhlmann Jr. descreve diversas instituições existentes em países europeus, como Alemanha, França e Inglaterra, criadas com objetivos educacionais.

---

[188] Sobre o Patronato Agrícola "Manoel Barata" ver OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. *Do Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica: o quê a história do currículo revela sobre mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?* Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, 2007, que trata das mudanças e permanências curriculares dessa instituição no período que vai de sua implantação às reformas da LDB em 1996.

[189] LE COEUR, Marc. Os liceus na cidade: o exemplo parisiense (1802-1914). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortêz, 2005, p. 49.

Em Portugal, as Casas de Asilo da Infância Desvalida, criadas em 1834, procuraram assegurar proteção, educação e instrução às crianças pequenas, e àquela época foram consideradas superiores aos estabelecimentos ingleses e franceses[190].

Ao lado do caráter assistencial dos internatos e orfanatos havia a oferta do ensino das primeiras letras e a profissionalização. Para Jorge Nagle, além da idéia de regenerar pelo trabalho a classe dos desamparados da sorte, o governo brasileiro preocupava-se em estimular a educação técnico-profissional, que na década de 1920 provinha da necessidade direta do crescimento industrial do país, pois a indústria, tanto agrícola quanto fabril, se encontrava na dependência do saber[191]. Cynthia Greive Veiga analisa que o ensino industrial pressupõe uma concepção de educação mais ampla, combinando a formação pelo autocontrole e auto-coação como uma forma de se posicionar socialmente, pois mesmo com precária instrução elementar o indivíduo poderia estabelecer-se na cidade e buscar superar a pobreza pela introjeção dos valores da rapidez, eficiência e pontualidade[192].

3.4 A luta pela educação

Durante décadas, o primário foi o nível de ensino mais elevado ofertado pelas escolas públicas, principalmente no interior do Estado, ficando a generalização do ensino preterida a um futuro longínquo. A crônica memorialista de Aécio Palheta mostra o que acontecia aos rapazes e moças de Vigia, cidade do interior paraense distante 80 quilômetros da capital, ao concluir ou não, o ensino primário no grupo escolar:

> O primário tinha duração de cinco anos.
> Concluído o curso, como não havia ginásio na cidade, os jovens ficavam a ver navios, isto é, nada para fazer, porque condições para progredir nos estudos inexistiam. Os rapazinhos ou iam para a pesca de rio ou de alto mar, ou tentavam algum ofício. Felizmente tínhamos boas oficinas e os melhores mestres artesãos: marceneiros, carpinteiros, alfaiates, ferreiros, fogueteiros, etc. Se preferissem poderiam experimentar os telheiros (estaleiros), brocar aí conhecimentos de

[190] KUHLMANN JR., Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira (1875-1973).* Campinas: Autores Associados, 2001, p. 9.
[191] NAGLE, Jorge. Op. cit., p. 223.
[192] VEIGA, Cynthia Greive. Op. cit., p. 259.

> carpintaria naval com o mestre Didi Brito, senão penetrar nos segredos da calefação com o auxílio do conhecido profissional Pedro Calafate. E era por isso mesmo que a Vigia tinha fama de revelar os melhores artífices.
> As moças, no entanto, não eram tão favorecidas assim. Aprendiam costura, algum bordado à mão, *crochet*, faziam flores de papel ou de pano, prendas do lar. Outras se arriscavam a trocar bilros, se pendores tinham para a tarefa paciente e mal remunerada de rendeira de almofada. Tudo para não acabar na beira do fogão, na bacia de roupa, no ferro de engomar.
> O grupo estadual era, portanto, destino único das crianças em idade escolar, pobre ou remediado, que a Vigia não era terra de ricos. Não havia as facilidades de agora. Nem colégio da prefeitura, nem particular. Somente aqui e ali esforçadas professoras leigas, que davam aula de reforço. Outras abnegadas desemburravam a criançada ensinando-lhe o bê-a-bá e a tabuada. Mesmo assim havia muitas crianças fora da escola, pior que hoje, vocês podem imaginar... [193]

Essa narração revela uma realidade onde o aprendizado de ofícios, diferenciados para moças e rapazes, complementava a escolarização de um grande número de jovens do interior paraense. Sair para a capital do Estado para continuar estudando era uma experiência limitada àqueles que tinham algum parente ou padrinho para recebê-los em Belém e podiam arcar com as despesas exigidas no custeamento dos estudos.

Em muitos municípios paraenses, o tempo passado entre a inauguração dos grupos escolares e a chegada dos ginásios girou em torno de cinco a seis décadas. Em Vigia, município localizado no nordeste do Estado, o Grupo Escolar foi inaugurado em 1901, um dos mais antigos do Estado, enquanto que o Ginásio Estadual "Bertholdo Nunes", apenas em 1953[194]. Em Igarapé-Miri, cidade situada na região do baixo Tocantins, o Grupo Escolar foi fundado em 1904, mas somente em 1968 foi inaugurado o Ginásio Estadual "Aristóteles Emiliano de Castro" [195]. Na ilha de Marajó, o município de Muaná viveu a mesma situação. O Grupo Escolar "Dr. José da Gama Malcher" foi fundado em dois de março de 1937 enquanto que o Ginásio Municipal de Muaná só foi fundado em 1964. Em Santarém, cidade situada no oeste do Pará, o Grupo Escolar foi inaugurado em 1900 e o Ginásio "Dom Amando", instituição particular de ensino que funcionava sob inspeção do

---

[193] PALHETA, Aécio. *Vigia ainda ontem*. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1995, p. 39-40.
[194] SOEIRO, José Ildone Favacho. *Cem anos de educação: a Vigia em seu "Barão"*. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 4.
[195] LOBATO, Cesarina Correa e SOARES, Crisálida Pantoja. *Prismas sobre educação e cultura em Igarapé-Miri no século XX*. Belém: Imprensa Ofical do Estado, 2001, p. 44.

governo federal e “destinava-se a ministrar educação intelectual, moral e física à mocidade masculina, dentro dos moldes emanados do Ministério da Educação” apenas em 1942 [196].

Desde 1899, quando o decreto 625 institui a edificação de grupos escolares na Província do Pará, até o início de década de 1940, foram construídos trinta grupos escolares nas sedes dos municípios do interior e dezesseis na cidade de Belém. Além dos grupos escolares, o ensino primário, em 1943, funcionava em quatro escolas reunidas na capital, quatro escolas reunidas no interior, 250 escolas isoladas nos subúrbios da capital e no interior, quarenta e cinco escolas isoladas nas sedes dos municípios e 650 escolas auxiliares, inclusive noturnas. [197].

Em 1922, a instrução primária funcionava em 334 escolas em todo o Estado, com matrícula de 14.770 e freqüência de 10.033 alunos. As escolas atendiam apenas um e ½ % da população do Pará, o que era considerado um problema grave para o governador Antonino Emiliano de Souza Castro:

> É necessário reconhecer, com séria atenção, quanto isto é medíocre em si mesmo e, sobretudo comparando-o com o Estado de São Paulo, com seus 229.000 estudantes, distribuídos por mais de 5.000 escolas, como se vê da última mensagem do seu governo; mas não devemos entristecer demais quando refletirmos que São Paulo se acha em plena prosperidade, é um território sem a descontinuidade dos nossos acidentes geográficos, com uma rede desenvolvida de comunicação, dispondo de uma população relativamente densa, com uma considerável proporção de mestiçagem européia; de modo que assim pode esse Estado-modelar exibir nas suas escolas cerca de 5% de sua população total [198].

---

[196] Estatuto do Ginásio Dom Amando em Santarém publicado em 31 de dezembro de 1942. Apud: FONSECA, Wilde Dias da. *Santarém: momentos históricos*. Belém: Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, 1984, p.80.

[197] ESTADO DO PARÁ. Relatório apresentado ao senhor presidente da República pelo coronel Joaquim de Magalhães Cardoso Barata – interventor federal. Problemas fundamentais, idéias de governo, administração, prestação de contas. Pará: Oficinas Gráficas da Revista de Veterinária, 1944, p. 162.

[198] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em sete de setembro de 1922 pelo Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro, governador do Estado do Pará. Belém- Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1922, p. 66-67.

O Estado do Pará, desprovido de um orçamento que fizesse jus às necessidades mais imediatas da população[199], com grandes extensões ainda intocadas de terra, com uma população rareada e condenada pela presença dos sangues indígenas e africanos, até então considerados inferiores, só poderia apresentar um diagnóstico medíocre no quadro educacional se comparado ao Estado de São Paulo, modelo de prosperidade econômica, com suas fazendas, indústrias, ferrovias, grandes cidades e exemplar sistema de instrução popular.

O investimento realizado na instrução primária pública, sob responsabilidade do governo do Estado do Pará, permitiu um crescimento significativo no número de estabelecimentos escolares a partir da década de 1930. A estatística de 1924 contava com dezenove grupos escolares, cento e oitenta e nove escolas isoladas, dez escolas isoladas noturnas, sete escolas reunidas e dois orfanatos [200]. Em 1936 o número de instituições de ensino subiu para quarenta grupos escolares, vinte e quatro escolas reunidas, trezentas e uma escolas isoladas, novecentas e cinqüenta e quatro escolas auxiliares, um instituto profissional e um orfanato, habilitados a ministrar o ensino primário em todo o território paraense[201].

Em maio de 1936, estavam matriculados no curso primário 61.784 crianças e adultos, com uma freqüência média de 54.706[202]. Apesar da construção de grupos escolares e aluguéis de escolas isoladas, ampliando assim o número de matrículas, ainda havia muitas crianças fora da escola. Em 1941, em todo o Pará, estavam matriculadas 1.069 crianças na educação infantil e 34.360 crianças no curso primário, incluindo colégios particulares, porém a população absoluta de crianças na faixa etária de cinco a catorze anos era de 248.241[203]. Em outras palavras, no início da década de 1940, o atendimento da educação infantil e primária no setor público e no setor privado atingia apenas 14,23% dessa

---

[199] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo em sete de setembro de 1921, pelo Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro, governador do Estado do Pará. Belém- Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1921, especialmente o tópico “Finanças”.

[200] PARÁ. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1926 pelo governador do Pará, Dioniso Auzier Bentes. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926, p. 20.

[201] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Pará, em sessão solene de abertura da segunda reunião de sua primeira legislatura, a 16 de julho de 1936, pelo governador do Estado Dr. José Carneiro da Gama Malcher. Belém–Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1936, p. 100.

[202] Idem, p. 101.

[203] Anuário Estatístico do Brasil 1941-1945. Rio de Janeiro: IBGE, vol VI, 1946.

população, muito abaixo do índice de crianças atendidas nas escolas de Santa Catarina e de São Paulo, Estados com o mais alto índice de escolarização primária no Brasil, respectivamente 42% e 40% [204].

As crianças que conseguiam ser matriculadas no primeiro ano primário, enfrentavam salas de aula com um número elevado de alunos. O resultado disso era a suplantação da capacidade dos professores em atender bem aos alunos:

> Na capital, o governo tem, em atividade, um aparelho de instrução, cuja capacidade educadora, para corresponder aos seus fins integrais, somente requer maiores espaços e maior número de professores que atendam a concorrência de candidatos à matrícula. Os grupos escolares estão contemplando lotações três vezes maior que a que pedagogicamente lhes é própria, não consentindo o governo no encerramento das matrículas, para não prejudicar a espontaneidade com que a escola é procurada. Aulas, com uma professora e uma adjunta, por exemplo, têm freqüência de 100 a mais alunos, abarrotando as salas e ultrapassando a medida de esforço dos professores. Escolas isoladas há, onde uma educadora dirige 60 a 80 crianças. Os quadros estatísticos mostram bem que a aversão ao estudo, a indiferença criminosa à escola, dos pais e responsáveis pelos meninos, vai desaparecendo, felizmente [205].

A satisfação do governo pelo reconhecimento da importância da escola por parte dos pais e responsáveis de crianças, concretizada no aumento de matriculados, esbarrava nas reclamações sobre o número excessivo de alunos nas salas de aula. Até mesmo na capital, onde a facilidade de emprego e o salário para professores eram maiores do que no interior, ainda ocorria essa situação. Uma solução encontrada para a grande procura de matrículas no curso primário foi ofertar dois turnos de aula nos grupos escolares. O artigo 256 do decreto 3356 de sete de maio de 1918 permitiu que alguns grupos escolares da capital oferecessem turmas masculinas no horário de 11 horas e trinta minutos às dezessete horas e trinta minutos, atendidos pelo mesmo corpo docente que trabalhava no turno da manhã, sendo acrescida gratificação nos salários. A partir de 1931 os grupos escolares da capital e do interior passaram a oferecer turmas em dois turnos, manhã e tarde, atendidas por diferentes docentes.

---

[204] CANDIDO, Antonio. Op. cit., p. 184.

[205] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1927. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1927, p. 8.

A ausência de professor ou de escolas para um número de crianças que aumentava cada vez mais nos vilarejos e cidades do interior paraense exigiu o posicionamento do Conselho Escolar do Município[206], ou mesmo da comunidade, na tentativa de solucionar esse problema.

Em Santarém, o Conselho Escolar reivindicava para a Diretoria Geral do Ensino a abertura de uma vaga de professor adjunto para a escola isolada mista de Aldeia, pois, conforme o boletim estatístico mensal, essa escola possuía uma freqüência média de cinqüenta e oito alunos, número considerado elevado para apenas um professor. A solicitação do Conselho Escolar de Santarém foi indeferida pela Diretoria Geral do Ensino no dia dezesseis de agosto de 1935 [207].

No Grupo Escolar de Abaetetuba, no inicio do ano letivo de 1935, foram matriculadas setenta e seis crianças para cursar o primeiro ano. A diretora deste grupo, professora normalista Laura dos Santos Ribeiro, considerando que o trabalho da regente da turma ficaria prejudicado devido ao número exagerado de alunos, solicitou a José Cavalcante Filho, subdiretor responsável pelo expediente da Diretoria Geral, a vinda de uma professora adjunta para essa turma. No dia nove de setembro de 1935 foi despachado o parecer da Diretoria Geral do Ensino negando a solicitação para aquele ano, porém com a promessa de atendimento para o próximo ano letivo [208].

Em outras localidades do imenso território paraense não havia escolas públicas responsáveis em cuidar da educação de seus filhos. Em vinte e cinco de novembro de 1933, o intendente federal Magalhães Barata recebeu um documento, com trinta assinaturas, reivindicando a criação de uma escola primária para as crianças de Abacateiro, vilarejo de Bragança. No documento, a população de Abacateiro reconhecia a importância e

---

[206] O Conselho Escolar do Município foi criado pelo regulamento de sete de maio de 1890. Os membros do conselho, em número de cinco, eram escolhidos entre pessoas idôneas da comunidade e não recebiam honorários para exercer essa função. O principal objetivo desses conselhos era garantir a participação do cidadão nas decisões sobre instrução pública em seu município, o que nem sempre ocorria efetivamente. Com a nova regulamentação do ensino primário em 1918, o Conselho Escolar passou a ser encarregado da inspeção e fiscalização do ensino e na sua composição foram incluídas pessoas ligadas ao governo: o juiz de direito nas sedes das comarcas; o intendente municipal, quando o município não era sede de comarca; um delegado do diretor do ensino e uma pessoa idônea em matéria de ensino nomeada pelo governador.

[207] Documentos avulsos do Arquivo Público: atestados, folha de freqüência, folha de pagamento, ofícios, petições e recibos da Diretoria Geral da Educação e Ensino Público (1933-1938).

[208] Idem.

a urgência da difusão do ensino primário e solicitava das autoridades competentes, assistência social e pedagógica para as crianças que não podiam freqüentar o Grupo Escolar de Bragança devido a distancia entre o vilarejo e a sede deste município. Os assinantes indicavam o nome da professora Maria Ambrosina Ferreira para reger a escola [209].

O Conselho Escolar de Xingu, exaltando a confiança no governo em relação aos assuntos da instrução pública, a "maior responsável pelo crescimento do patriotismo do país", reclamava a criação de uma escola auxiliar masculina em Itaperima para quarenta meninos entre quatro e catorze anos e indicava o nome de Olívio Bahia do Sacramento para regente da escola. A Diretoria Geral do Ensino se manifestou a favor da solicitação e adiava para o ano letivo seguinte a solução para o problema [210].

Observa-se que o apelo dos moradores das vilas e lugarejos do interior do Pará, quanto à educação de suas crianças e jovens, limitava-se a instalação de modestas escolas isoladas, ou seja, escolas com um programa de estudo mais simplificado e, na maioria das vezes, limitado ao ensino de ler, escrever e contar, sem ofertar o curso primário completo. Como nos lembra Jean Hébrard, a escola trata as primeiras aprendizagens de acordo com as trajetórias futuras das crianças[211], e por se tratar de comunidades rurais, talvez apenas o ensino da leitura e da escrita fosse considerado importante para muitos pais. Percebe-se também a recomendação de determinados professores para a regência das classes, o que denota a credibilidade dada pela comunidade a pessoas conhecidas, onde a competência estava mais na confiança do que em habilidades pedagógicas legitimadas. Ao contrário das pessoas vindas de fora por indicação do governo, aquelas já conheciam e vivenciavam a realidade do lugar.

Pelos documentos enviados às autoridades de ensino, ressalta-se que a iniciativa de solucionar os problemas relacionados à instrução, quer seja de ausência de escolas ou de professores, ocorreu muito mais pelo interesse de pessoas empenhadas em resolver as questões de sua comunidade, e para isso pressionaram o poder público, do que por este empreender a implantação de um plano gestor onde a educação fosse prioridade

---

[209] Idem.
[210] Idem, ibidem.
[211] HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Revista Teoria e Educação, número 2. Porto Alegre: Editora Pannonica, 1990, p. 66.

política. Somente em 1935 o intendente Magalhães Barata assinou o decreto 1650, de primeiro de abril, autorizando a criação de escolas em qualquer localidade onde houvesse mais de vinte crianças de um ou outro sexo. Infelizmente, o número de crianças que deixavam a escola era muito grande e, ao mesmo tempo, era pequeno o número daquelas que concluíam o curso primário. Em 1929 estavam matriculadas 20.040 crianças nos grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas e colégios particulares em todo Estado do Pará. Contraditoriamente, apenas 898 candidatos inscreveram-se nos exames finais para obtenção do diploma do curso primário, sendo aprovados 665 alunos[212].

Nos municípios de Igarapé-Miri, Abaetetuba, Santarém, Bragança e Cametá, no interior do Pará, a intendência municipal mantinha escolas que ministravam o ensino primário. Em todos esses municípios, estavam matriculadas 9.389 crianças sob responsabilidade da intendência municipal em 1925. Neste mesmo ano, as quarenta e uma escolas administradas pela municipalidade de Belém matricularam 1.780 alunos[213].

Os colégios e escolas primárias particulares atendiam 6.819 crianças e jovens em todo o Pará em 1930, e constituíram-se em alternativas para o suprimento de vagas necessárias à população em idade escolar. Sobre o ensino privado no Pará, o governador Eurico de Freitas Valle, assim se manifestou:

> O nosso Estado contou sempre com a coadjuvação da iniciativa privada na disseminação dos ensinos primário e secundário. Muitos conhecidos pedagogos paraenses, entre os quais aparece o nome festejado do Dr. José Veríssimo, fundaram instituições educadoras, as quais ligaram seus nomes à educação da mocidade. Existem ainda entre nós cerca de 14 colégios particulares, entre os quais, pela sua organização pedagógica e antiguidade, alguns merecem uma referência. São: o Colégio Paraense, com mais de vinte anos de existência, sob a direção do Dr. Arthur Porto, que, equiparado ao Ginásio em 1910, perdeu essa regalia em virtude da lei Rivadávia, mantêm os cursos primários, normal, comercial e ginasial. Esse estabelecimento, que foi equiparado pelo decreto 1.984 de 1912 aos congêneres do Estado, deu o ano passado 10 diplomados do curso primário, 6 do comercial, 2 do normal e 4 do ginasial. E o Instituto de Nossa Senhora de Nazaré, fundado em 1910

[212] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 90.

[213] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1926 pelo governador do Pará, Dioniso Auzier Bentes. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926, p. 21.

> pelos irmãos maristas, conseguiu edificar em 1928 o belo prédio sito à avenida Nazaré, tendo atualmente uma matrícula de 430 alunos, mantendo cursos primário e secundário. Gozando das vantagens da última reforma de ensino, obteve bancas examinadoras próprias, servindo de fiscal o Dr. Amazonas de Figueiredo. Ambas as instituições mantêm curso de instrução popular[214].

A iniciativa privada na educação, além do ensino primário, se estendia também ao ensino secundário, com a oferta do ensino profissional do curso de comércio e do curso normal. O governo subvencionava a matricula de alguns alunos de escolas particulares como medida completar de provimento de vagas no ensino elementar. De 150 alunas do Colégio "Imaculada Conceição", no município de Monte Alegre, distante 623 quilômetros de Belém, o governo pagava os estudos de 30 alunas comprovadamente pobres. O mesmo acontecia para 35 alunos internos do Ginásio "Dom Amando", em Santarém e para 22 órfãs internas no Instituto "Gentil Bittencourt", na capital. Em troca, essas escolas e colégios particulares também ofereciam o curso primário noturno, aberto gratuitamente a população.

Nos estudos sobre o texto constitucional de 1934, Carlota Boto considera que a atribuição de um capítulo exclusivo para as questões relativas à educação, com estipulação de percentuais mínimos de investimentos na área e delimitação de um "plano nacional de educação" a ser organizado com o objetivo de direcionar a implantação de políticas públicas eficientes no setor educacional, foram avanços significativos na democratização do ensino. Para a autora, a Constituição de 1934 supera idealmente os intentos democratizantes das constituições que lhe sucederam, especialmente pela gratuidade do ensino ulterior ao primário, tornando-o acessível a camadas mais amplas da população. Cada Estado ficou responsável em organizar seus sistemas de ensino elementar, cabendo a União suprir e coordenar a atividade educativa através do Conselho Nacional de Educação e, além disso, as empresas de médio porte foram obrigadas a custear o ensino dos funcionários analfabetos e de seus filhos, com isso o setor privado foi incluído no intento nacionalista de fazer da escola a alavanca do desenvolvimento social[215].

---

[214] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 85.

[215] BOTO, Carlota. Op. cit., p. 339-340.

Entretanto, o artigo 130 da Constituição de 1937 retira o direito social da educação gratuita extensiva aos níveis posteriores ao primário e limita a gratuidade apenas aos estudantes desprovidos de recursos. A preocupação do governo de Getúlio Vargas com o equacionamento da questão social foi vislumbrada na Constituição de 1937 com a apresentação de conceitos inovadores quanto ao ensino técnico-profissional. Repetia-se a dualidade do sistema escolar brasileiro, dividido entre um ensino para o povo, elementar e profissionalizante, e o ensino destinado à elite, que ofertava uma sólida formação cultural. Para os primeiro, o ensino público, para a elite o ensino médio de caráter privado e o ensino público superior.

Com o objetivo de controlar os dados estatísticos fornecidos pelas repartições públicas e de apresentar informações oficiais sem disparidade, foi criado sob a lei número três, de dezesseis de setembro de 1935, o Instituto de Estatística do Pará [216]. No mesmo ano foi criado o Departamento de Estatística Escolar. Apesar dessas estatísticas não incluírem dados por série e pela freqüência mensal, o que garantiria um olhar mais rigoroso sobre o problema, elas permitem afirmar a alta seletividade da escola devido ao elevado número de alunos que deixavam de freqüentar a escola e reduzido número de concluintes do curso primário: de 83.573 matrículas no ensino primário em 1936, apenas 55.077 freqüentavam a escola regularmente; de 99 inscritos no exame de admissão ao ginásio, apenas 51 foram aprovados[217].

O caráter excludente e seletivo do sistema escolar foi se revelando nos índices de abandono e reprovação que se repetiram durante um longo período na história da educação brasileira[218]. A escola primária conseguiu muito pouco em termos de expansão do direito social da educação ao excluir uma grande parcela da população da apropriação de saberes valorizados culturalmente, reforçando, com isso, a permanência de grandes índices de desigualdades na sociedade brasileira.

---

[216] PARÁ, Governo Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Pará, em sessão solene de abertura da segunda reunião de sua primeira legislatura, a 16 de julho de 1936, pelo governador do Estado Dr. José Carneiro da Gama Malcher. Belém–Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1936, p. 9.

[217] Idem, p. 111 e p. 113.

[218] Diversos estudos apontam para o caráter seletivo e excludente da educação brasileira, entre eles o de PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1993. Essa obra analisa o fracasso escolar como uma produção historicamente construída ao longo da História da Educação Brasileira.

CAPÍTULO IV

O ofício de professor e de professora

Quando a ciência penetra no coração e cérebro surge o tato pedagógico, para que a mente possa vencer, devendo possuir, segundo Herbart, as seguintes virtudes: além da sua ciência, o amor à infância, o bom humor, o entusiasmo pelo ensino, tais qualidades constituem os meios indispensáveis a discernir com seu coração o que se passa no coração do discípulo[219].

Arthur Porto, 1921.

Figura 14: Uma aula do Jardim de Infância "Professora Anésia", vendo-se ao fundo o Sr. Dr. Diretor da Educação, Oswaldo Orico, e as professoras jardineiras Esmeralda Monteiro e Ítala Moura.

[219] PORTO, Arthur. Op. Cit. p. 18.

4.1 Ser professor, ser professora

No conceito de representação apresentado por Roger Chartier, a constituição das representações pelos diferentes sujeitos sociais decorre de elementos sociais, econômicos, políticos e culturais dispostos no momento histórico em que estão situados. A alteração, reformulação e transformação desses elementos, devido a diferentes fatores, justificam e legitimam práticas e condutas do individuo diante do mundo e estão ligadas às relações de poder configuradas no interior dessas práticas[220]. Eis como, no final do século XIX, a imagem ideal de professor era descrita:

> O professorado é um sacerdócio, um apostolado todo de abnegação, de desinteresse e amor à humanidade; necessita de uma vocação especial que o muito estudo, a boa vontade, o desejo ardente de bem cumprir os próprios deveres não podem dar.
>
> (...)
>
> O professorado está sob a influência dessa lei natural; sem a vocação não pode produzir grandes resultados.
>
> A modéstia, a prudência, a delicadeza, o amor ao estudo, a firmeza de caráter, a paciência e outras muitas qualidades pode um mancebo que se dedica ao magistério adquirir pela educação e fortificá-los pela instrução; mas diz Mariotti, "*il faut dês aptitudes speciales*"; e esta só a natureza concede aos seus escolhidos [221].

O texto acima, do professor primário e também membro da Assembléia Constituinte do Pará, Raymundo Joaquim Martins, foi escrito em 1896 e enfatizava a vocação para o magistério como parte de uma lei biológica, concedida pela natureza. Sem ela, a vocação, seria improvável realizar plenamente o trabalho pedagógico destinado ao mestre e até mesmo o estudo e o conhecimento do professor não eram suficientes diante da necessidade de uma vocação natural. Além da vocação, os valores da modéstia, prudência, delicadeza, amor ao estudo, firmeza de caráter e paciência, entre outros, eram exigidos para a pessoa que se dedicava ao magistério para mediar a tarefa fundamental da educação: a de transmitir às novas gerações o modo coletivo de viver e compreender o mundo.

---

[220] CHARTIER, Roger. Op. cit. p.180.

[221] MARTINS, Raymundo Joaquim. Pontos pedagógicos. In: MOURA, Inácio (org.) *Anuário Histórico, Literário e Comercial*. Belém: Imprensa Oficial, 1915, p. 51.

Antonio Nóvoa, nos estudos sobre a profissão docente em Portugal, entre os séculos XVI e XX, observa que, inicialmente, o processo de transmissão da cultura nas sociedades ocorria por meio da integração do ser humano às vivências cotidianas da comunidade, não havendo ação educativa especializada. É somente no final da Idade Média, quando a idéia do mundo em transformação e de um homem em mudança se sobrepõe à idéia do mundo medieval, que inicia a intenção educativa. A partir daí a Humanidade começa uma nova fase da História caracterizada pela criação de instituições dedicadas ao ensino de crianças e jovens: a escola moderna[222].

O processo de constituição do modelo escolar contemporâneo ocorreu devido ao desenvolvimento de uma nova concepção da infância, da instauração de uma nova civilização dos costumes, do estabelecimento de uma ética protestante do trabalho e da implantação de uma sociedade disciplinar. No século XVI a escola passa de uma opção possível para um investimento social inevitável, tornando-se responsável por uma função antes confiada à família e à comunidade: a de ensinar às crianças conhecimentos, técnicas, comportamentos e valores de uma dada cultura. Com a escola moderna, inicialmente dominada pela Igreja e em nossos dias sob o controle do Estado, nasce e desenvolve-se o grupo dos professores[223].

O autor divide as diversas designações recebidas pelos docentes ao longo da História Moderna, considerando que em determinadas épocas coexistiram várias designações: nos séculos XVI-XVIII era o mestre, mestre-escola ou mestre de ler, escrever, contar; no final do século XVIII recebeu a designação de mestre régio ou mestre régio de ler, escrever e contar; nos princípios do século XIX chamava-se mestre das primeiras letras ou professor das primeiras letras; no final do século XIX e início do século XX é chamado de professor da instrução primária ou professor primário; nos finais do século XX recebe a denominação de professor primário ou professor do ensino primário.

As mudanças pelas quais o corpo docente primário passou entre o final do século XIX e início do século XX criaram condições para o nascimento da tomada de

---

[222] NÓVOA, Antonio. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário – subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Centro de Documentação e Informação de Cruz Quebrada, 1986, p. 7-8.
[223] Idem, p. 9-11.

consciência dos professores como grupo profissional específico. No processo de constituição da profissionalização docente, Antonio Nóvoa considera duas dimensões fundamentais para a formação da identidade profissional do professor: a construção de um conjunto de conhecimentos e técnicas específicas, que estão em constante reelaboração; e a organização de normas e valores nas quais se devem pautar o exercício da profissão docente e a atividade cotidiana dos professores[224].

Com as mudanças trazidas pela Escola Nova, idéias que chegaram ao Brasil a partir da década de 1920, o professor precisava dispor de determinados conhecimentos metodológicos, psicológicos e filosóficos, autorizados e reconhecidos como fundamentais na instrumentalização de uma pedagogia moderna, para que a prática docente fosse útil na resolução de dificuldades atravessadas pela sociedade. Assim, a imagem do professor que nasce com uma vocação natural para as lidas do magistério foi sendo, paulatinamente, substituída pela crença em uma vanguarda pedagógica baseada na eficiência teórica do próprio professor:

> Efetivamente, senhores, não basta a nossa cultura havida no curso de normalista, não basta a nossa boa vontade vocacional que nos faz entrar na luta ou combate contra o analfabetismo; não bastam os programas de ensino pré-estabelecidos e o nosso labor insano, não. Entendo que, assumindo a direção de uma escola ou classe de alunos, devemos refletir muito e estudar os problemas da atualidade compulsando os tratados de sociologia pedagógica, analisando as tendências sociais do atual momento que nós vivemos; porquanto, é o professor que faz a escola e aviventa o ensino; é ele quem terá de exercer os programas orientando-os de acordo com um espírito ou uma filosofia que os subleva; enfim, é ele quem faz atração, tendo em vista a solução dos problemas vitais de nossa nacionalidade [225].

O discurso acima, da recém-formada normalista Ruth Pires dos Reis no dia de sua colação de grau pelo Colégio "Progresso Paraense", em 1934, reafirma o ideal da educação de impulsionar o progresso e a civilização sob a direção de professores e diretores, que estudam e analisam as questões sociais da atualidade com o objetivo de apresentar soluções para os problemas vitais da sociedade, presentes também na escola. Como afirma a normalista Nina Ayres no texto "O professor perante as grandes renovações

---

[224]Idem, ibidem, p. 13-14.

[225] REIS, Ruth Pires dos. A socialização da escola. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934, p. 87.

da época", de 1935, somente pelo estudo e aplicação da nova visão filosófica o professor poderá realizar uma nova orientação para o ensino com a finalidade de alcançar o crescimento da Pátria[226].

A questão da identidade dos professores, segundo Martin Lawn, é manobrada pelo Estado, através de seu discurso, como método sofisticado de controle. O papel do Estado, ao construir a identidade dos professores através de seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, é assumido pelos próprios professores em seus discursos[227]. O discurso sobre a nacionalidade e o crescimento da Pátria, assumido pelas professoras Ruth Reis e Nina Ayres, revela a preocupação com um dos problemas vitais atravessado pela sociedade brasileira desde meados do século XIX: a questão de constituição da nacionalidade. As rápidas transformações trazidas pela modernidade, entre o final do século XIX e inicio do século XX, trouxeram à tona a inquietação da classe operária em assumir seu papel histórico e as idéias do anarquismo e do socialismo, ideologias que previam a transformação da sociedade pela abolição da propriedade e da herança.

O historiador paraense Vicente Salles afirma que o período entre 1910 e 1930 foi marcado por agitações operárias no Pará e pela sucessão de governos sem um programa definido para recuperar a economia abalada pela crise da borracha. As várias greves de trabalhadores ocorridas em Belém, de tipógrafos, motorneiros, metalúrgicos, carpinteiros, calafetes, caldeireiros, incluíram também funcionários públicos, em especial, professores e soldados da milícia estadual. Esses últimos, além de terem os vencimentos atrasados devido à desordem financeira do Estado, estavam insatisfeitos com a inviabilidade de uma república marcada por vícios e corrupções. Em protesto, os servidores paralisaram diversas vezes suas atividades[228]. Esse quadro colaborou para desenhar uma nova imagem do professor da rede pública de ensino.

---

[226]AYRES, Nina. O professor perante as grandes renovações da época. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p. 34.

[227] LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000, p. 69-70.

[228] SALLES, Vicente. *Memorial da cabanagem*. Belém: Edições CEJUP, 1992, p. 240.

As demissões aleatórias, justificadas pelo governo devido à necessidade de conter as despesas públicas, e o atraso no pagamento dos salários, acarretaram protestos por parte dos funcionários. Fez também com que o funcionalismo público convivesse com a insegurança de seus empregos e, ao mesmo tempo, com a necessidade de exigir o cumprimento de seus direitos por parte do governo. A crônica *O incomparável professor Berilo*, do escritor paraense Campos Ribeiro, ajuda a reconstituir algumas das representações dos professores ao descrever a situação "vexatória" a que estavam submetidos os funcionários do Estado, em particular os professores e as professoras:

> Corriam, então, ominosos, os dias de 1923... época de vexatória amargura para o funcionalismo público do Estado. Meses a fio sem ver a cor dos vencimentos, vivia ainda sujeito à irrisão desalmada dos que lhos compravam, com a paga apenas de miseráveis trinta por cento...
>
> Centenas de infelizes, submetidos ao vilipêndio de esmolar o que lhes era bem legítimo, o fruto do trabalho, aglomeravam-se, em burburinho que a desesperança e a fome espicaçavam todos os dias nas salas do Tesouro.
>
> (...)
>
> Naquele ajuntamento trágico, formado de professoras a maioria. E como urubus voejando sobre animais cuja morte pressentiam, rufiavam por ali, puxando conversa, tomando chegada, "gaviões" mulhereiros, atento aos possíveis colapsos com que a miséria destrói virtudes...
>
> Muitas realmente eram esfarrapadas... Ser professora, para a irreverência esfuziante das rodas de botequim, passou a conceito de precária recomendação...
>
> Para os homens, tal muito anos antes o qualificativo de "laurista" para qualquer sujeito "mal-encadernado", o título de professor estava de vez, com incrível propriedade... [229]

O trecho da crônica acima revela a penúria dos agentes responsáveis pela formação das novas gerações. Nos idos de 1920, muitos professores eram vítimas da agiotagem de funcionários corruptos do Tesouro Estadual, que compravam vencimentos atrasados em troca do pagamento de 30%. Mesmo assim, enfrentavam e resistiam às dificuldades impostas pelo Estado. A reação dos professores ao desalento vivenciado com o atraso de salários variou entre os que se organizavam para exigir do governo providências

[229] RIBEIRO, de Campos. O incomparável professor Berilo. In: *Gostosa Belém de outrora*. Belém: Imprensa Universitária do Pará, 1966, p. 114.

em relação ao assunto e os que abandonavam o magistério. Ao atraso dos salários, os professores do Grupo Escolar de Santarém responderam com o abandono das salas de aula. Os alunos com poder aquisitivo passaram a freqüentar as duas escolas particulares existentes na cidade, a Escola Masculina "São Francisco", pertencente a frei Ambrósio Philipsenburg, e a Escola Feminina "Santa Clara", da Madre Maria Imaculada de Jesus. Com a ausência de professores e a sensível redução do número de alunos o Grupo Escolar de Santarém foi rebaixado à categoria de escolas reunidas. Apenas em 1925 retornou a condição de grupo escolar [230].

Outros professores viram nas greves a possibilidade de uma organização dos professores em defesa de seus salários [231]. Entretanto, a valorização do mestre por sua dedicação abnegada, sua resistência ao menosprezo e vicissitudes atravessadas pela educação pública, aliadas ao seu conhecimento, instrução e capacidade de atrair a nova geração à ciência e às artes, ainda continuou fartamente incorporada aos discursos onde o devotamento e a renúncia estavam ligados a uma exigência da profissão:

> Uma coisa as desgraças da vida, reduzindo-o à penúria de roupa e de mesa, não conseguiam abater: a beleza do espírito, enamorado de poesia, de boas palestras, de congraçamentos espirituais com gente de talento.
>
> Por isso, lá na (rua) Magno de Araújo, a humilde morada do professor Berilo, em tardes domingueiras, fazia-se ponto de convergência, atração para iniciantes plumitivos. (...) O velho professor, em suas calças de ralo brim e a blusinha de zefir, às vezes cosicada aqui e ali, surgia aos olhos da mocidade pelo brilho de sua inteligência e afabilidade do coração, como figura do século de Péricles...
>
> (...)
>
> O professor Berilo, nessas ocasiões, esquecia suas canseiras inúteis nas idas e vindas ao Tesouro, os pés não temiam acidentes do caminho, que os tinha confortado em cômodos e singelos tamancos, que não custavam mais de seiscentos réis na quitanda da esquina...
>
> E como sabia declamar Castro Alves nas bélicas estrofes do *Dois de Julho*, Bilac, Raimundo Correa, o esquecido muanense Santa Helena Magno![232]

---

[230] FONSECA, Wilde Dias da. Op. cit., p. 58.
[231] A miséria do funcionalismo. *A Província do Pará.* Belém, 03 de outubro de 1921, número 11994, p. 1; O regime do calote. *A Província do Pará.* Belém, 04 de outubro de 1921, número 11995, p. 1;
[232] RIBEIRO, de Campos. Op. Cit. p. 115.

A imagem relacionada ao infortúnio econômico e, ao mesmo tempo, ao brilhantismo intelectual, esteve diretamente ligada à representação do magistério como sacerdócio. Essa imagem permaneceu presente no discurso oficial do início da república até quase o final do século XX. Como nos lembra Maria Cecília Cortês Christiano de Souza, "no geral, as condições salariais dos professores obrigavam a essa ética de renúncia esplêndida, que deveria unir um impulso interior, que se chamava também de vocação, a um amor-próprio indiferente ao sucesso pessoal, que se chamava também de modéstia" [233].

Os argumentos articulados e re-arranjados para construir a representação do mestre dedicado, virtuoso, desapegado de interesses egoístas, guardam sintonia com o passado religioso da atividade docente. Mesmo na modernidade, quando ocorre a laicização da escola, os professores e as professoras continuaram a ter suas imagens relacionadas ao caráter religioso do magistério. A palestra pedagógica da professora normalista Julieta Goés das Dores, do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco", em Belém, é emblemática do modo de ver o trabalho do professor, e em especial da professora, comparando o cultivo e zelo das inteligências infantis com a missão da maternidade:

> (...) E é o professor primário o primeiro que se encarrega desta missão difícil e olhada com indiferença por muitos; é ele quem lança os primeiros alicerces para levantar o templo do saber. Templo que encerra o que há de mais precioso, o que deslumbra os povos e o que eleva as nações.
>
> Nós, mestres, encarregados desta nobre missão, devemos cultivar a inteligência das crianças com a mesma paciência com que o jardineiro trata da flor mais delicada do seu jardim e o mesmo carinho da mãe amorosa que, alta noite, vela pelo filho![234]

Estudos sobre a imagem do professor em outros países também identificam a permanência da concepção do magistério como missão de doação e amor. Ao analisar o conteúdo de artigos escritos por professores e alunos na revista pedagógica *Mais Além*, da Escola do Magistério Primário de Portalegre, em Portugal na década de 1960, Maria João Mogarro identificou nessas produções um universo conceitual da imagem do professor

---

[233] SOUZA, Maria Cecília Cortêz Christiano de. Professores e professoras: retratos feitos de memória. In: GONDRA, José (org.). *Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o império e a república*. Bragança Paulista: Edusf, 2 ed., 2002, p. 89.

[234] DORES, Julieta Goés das. Instrução. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934, p. 45.

como modelo e exemplo a ser seguido por seus alunos. Ainda sob um período dominado pelo pensamento de Oliveira Salazar, onde os pilares do nacionalismo e do catolicismo norteavam os parâmetros de comportamentos e atitudes da sociedade portuguesa, a imagem do professor surgia como a do profissional "a quem cabia cumprir levar à prática as rubricas dos programas, num espírito de fidelidade ao que estava legislado" [235].

Figura 15: A presença de autoridades na escola legitimava a prática pedagógica estabelecida para o ensino primário: aula da professora Palmira Lins de Carvalho, do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco", inspecionada pelo major Magalhães Barata, interventor federal; prefeito Idelfonso Almeida; Amazonas de Figueiredo, diretor da educação e tenente Boanerges do Couto, ajudante de ordem da interventoria, 1935.

[235] MOGARRO, Maria João. Os professores e as suas imagens: a profissão docente em Portugal nos anos 1960. In: Menezes, Maria Cristina Menezes (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.458.

Apesar da pesquisa de Maria João Mogarro se situar na década de 1960, em Portugal, encontra-se alguma similaridade com o pensamento das professoras paraenses da década de 1930. Maria João Mogarro cita um texto, sem nome de autor, onde a ação docente é comparada à atividade do jardineiro, cheia de cuidados com os seres que estavam à sua guarda, muito semelhante ao texto da professora normalista Julieta Goés das Dores. Em outro texto, de 1961, a condição de professor é encarada na perspectiva missionária, sendo uma missão que exigia elevado empenho e sacrifício. A autora também observou, em vários textos, um entrelaçamento entre o exercício docente e a atividade doméstica, considerada uma função análoga às atividades do professor primário [236].

Outro exemplo ilustrativo da idéia construída do magistério primário como "árdua missão", "sacerdócio", "apostolado" foi a explicação dada pelo intendente federal José Celso da Gama Malcher ao instituir, pelo decreto 3094 de doze de agosto de 1938, o "Dia do Professor", a ser comemorado dia vinte e seis de julho:

> O professor primário, entre quantos se entregam a tão árdua missão, é o criador da mentalidade nacional dos povos, encaminhando a criança para as atividades que formam o complexo da vida social.
>
> O magistério é um sacerdócio a que se entrega o professor, uma obrigação diária de encaminhar o espírito e formar o caráter das novas gerações.
>
> O Estado, à falta de maiores proventos, cumpre zelar pelo amparo de tão dedicados servidores, especialmente no Pará, cujo imenso território, abrigando uma população rareada e sem conforto, exige espírito de sacrifício de tão nobre classe, a quem se deve a alfabetização do povo paraense [237].

O texto para justificar a criação do "Dia do Professor" apresentado por José Carneiro da Gama Malcher aproxima-se muito do discurso de Olegário Maciel, presidente da Província de Minas Gerais, ao designar pelo decreto 10118 de 1931, o dia 30 de outubro como o "Dia da Professora". Para Olegário Maciel "ninguém mais que a professora primária tem direito de reconhecimento coletivo pela sua colaboração na obra de elevação

[236] Idem, p. 459-460.
[237] PARÁ, Governo do Estado. Coleção de leis e decretos (1937-1939). Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939, p. 20-21.

mental e aprimoramento moral da sociedade" [238]. Observa-se que o presidente mineiro, ao constituir um dia específico para lembrar e valorizar a nobre missão do magistério considerou o número expressivo de professoras no ensino primário, pois do total de 12.674 docentes do Estado de Minas Gerais em 1932, 9.309 eram mulheres[239]. O intendente do Pará, ao contrário de Olegário Maciel, incluiu os professores e as professoras em uma única data de comemoração, mesmo sabendo que no Estado do Pará, em 1936, apenas 8,28% dos professores que lecionavam o curso primário nas escolas públicas eram do sexo masculino.

A escolha do dia vinte e seis de julho pelo intendente José Carneiro da Gama Malcher revela a contigüidade aos valores religiosos, pois esse dia é consagrado pela igreja católica a Sant'Ana, mestra e mãe de Santa Maria. Além disso, o intendente reconhecia que a instituição de um dia especial para lembrar "o criador da mentalidade nacional dos povos" foi a única maneira do Estado agradecer ao trabalho de tão "dedicados servidores", visto que os escassos proventos do erário público não permitiam outro tipo de consideração.

No Distrito Federal, a criação do "Dia do Primeiro Mestre" partiu da iniciativa da Associação dos Professores Católicos em 1933. A data escolhida para tal comemoração, dia 15 de outubro, referia-se a primeira lei sobre o ensino primário no Brasil, pois em 15 de outubro de 1827 foi selada a aliança entre o Estado e a Igreja pelo Senado do Império, com a criação das escolas de primeiras letras e a designação de vigários para as paróquias existentes no Brasil. Em 1933, com a celebração de uma missa e realização de uma sessão cívica no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, comemorou-se o "Dia do Professor". Durante os festejos, a Associação dos Professores Católicos fez um apelo para que essa comemoração ocorresse em todo o Brasil [240].

Paula Perin Vicentini analisou as comemorações de 15 de outubro veiculadas pelos jornais *O Estado de São Paulo*, *Diário de São Paulo*, *O Globo*, *Correio da Manhã* e *Última Hora*, entre 1933 e 1960, considerando a participação das entidades representativas dos diversos segmentos do magistério paulista e carioca que, na tentativa de

---

[238] LOPES, Eliana Marta Teixeira. *Da sagrada missão pedagógica*. Bragança Paulista: Edusf, 2000, p. 104-105.
[239] Anuário Estatístico do Brasil, 1936. Rio de Janeiro: IBGE, vol. II, 1936.
[240] VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de História de Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002, p. 35-36.

definir a identidade do grupo, articulavam o embate e as negociações entre valores e concepções que se pretendiam generalizar para a totalidade da categoria e acabavam por forjar a imagem do professor e de difundi-la junto aos diversos setores sociais [241].

Originalmente concebido como um momento para expressar gratidão e reconhecimento ao primeiro mestre, o dia 15 de outubro começou também a ter um caráter de protesto, marcado por campanhas contra a desvalorização dos salários. Porém, para Paula Perin Vicentini, a imagem retratada do movimento dos professores pela grande imprensa, atesta que as práticas grevistas não se chocavam com o que era associado à imagem da professora primária junto à coletividade, ou seja, a imagem de ordem, de disciplina e até mesmo, de solicitude [242].

Elza Nadai, ao estudar as representações, imagens e símbolos elaborados por um grupo de professores que estudou e atuou nas escolas secundárias, normais e superiores dos anos trinta ao setenta do século XX em São Paulo, reconhece que as lutas e resistências desses professores para se afirmarem como profissionais, passa pelo reconhecimento e valorização não só da marca simbólica de prestígio intelectual, mas pela conquista de condições de trabalho e salários compatíveis com a imagem que possuíam de si como intelectuais a serviço da modernização da sociedade brasileira, numa perspectiva moralizadora [243].

Os estudos de Eliana Marta Teixeira Lopes identificaram a longa permanência das qualidades e virtudes necessárias para ser professor/professora nos discursos legitimados e legitimadores do fazer pedagógico. Ao analisar como foi se constituindo, no campo pedagógico, o discurso sobre como ser professor/professora, que qualidades e virtudes são necessárias, que perigos e defeitos devem ser evitados, a autora observou a contínua presença da idéia de devoção, humildade, doçura, constância, paciência, firmeza, sabedoria, gravidade, silencio, prudência, vigilância, generosidade,

---

[241] VICENTINI, Paula Perin. Op. cit., p. 16.

[242] Idem, ibidem, p. 198-199.

[243] NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970).* Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de livre-docente em Educação, 1991, p. 22.

presentes em documentos, revistas, livros e jornais empregados na formação de professores[244].

Para Guacira Lopes Louro as diferentes representações de professor podem se transformar ou divergir, mas estão sempre ligadas ao poder e são construídas no interior das relações de poder, sendo seu significado expressivo dessas relações [245]. Assim, as imagens do professor e da professora que circularam durante as décadas estudadas nesta tese, de apóstolo, amante das letras e artes, reivindicador de seus direitos, estudioso dos problemas sociais da atualidade, amoroso com a infância, "esfarrapado", ainda reverberam na memória individual e social, e como lembra Elza Nadai, "a memória não é a faculdade de conservar certas experiências que foram conhecidas e vividas pelo individuo em algum tempo social" e sim a "atualização das impressões ou informações passadas, atividade não processada de maneira mecânica" [246].

4.2 Instruir: um trabalho de mulheres

Na segunda metade do século XIX, as mulheres estavam longe de uma expressividade no ensino das primeiras letras. Em 1855, dos cinqüenta e um professores primários espalhados na vastíssima Província do Pará, apenas sete eram mulheres [247].

Trinta anos depois, em 1885, a matrícula de homens na Escola Normal do Estado era consideravelmente inferior ao número de mulheres: estavam regularmente matriculados cem alunas e dezesseis alunos [248]. Nesse mesmo ano, completaram o curso normal, sete alunos e vinte e três alunas. O decrescente número de alunos do sexo

---

[244] LOPES, Eliana Marta Teixeira. Op. cit. As fontes citadas na pesquisa abrangem o período que vai de 1672 a 1970.

[245] LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Maria Cecília C. Cristiano de; SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2 ed., 2000, p. 81.

[246] NADAI, Elza. Op. cit., p. 17.

[247] Mapa das cadeiras de instrução primária por Joaquim José de Assis, secretário de governo da Província do Pará. In: Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial pelo exmo. senador conselheiro Sebastião do Rego Barros, digno presidente desta província no dia 26 de outubro de 1855 por ocasião de abertura da segunda sessão ordinária da nona legislatura da mesma assembléia. Província do Pará: Tipografia Santos e Filhos, 1855, p. 255-256.

[248] Fala com que o exmo. Sr. conselheiro Dr. João Silveira de Souza, presidente da Província do Pará, abriu a segunda sessão da 24ª. legislatura da Assembléia Provincial em dezoito de abril de 1885. Pará: Tipografia da Gazeta de Notícias, 1885, p. 4.

masculino matriculados na Escola Normal do Estado repetiu-se por um longo período. Em 1890, o Diretor Geral da Instrução Pública do Pará, José Veríssimo, contabilizou a freqüência de 14 alunos e 93 alunas na Escola Normal[249] e no ano de 1926 estavam matriculados 263 alunos, sendo apenas seis do sexo masculino[250].

A notável inferioridade numérica dos alunos em relação às alunas que freqüentam a Escola Normal foi alvo de vários comentários e interpretações. Para o Diretor da Instrução Pública em 1894, Alexandre Tavares, dois motivos contribuíram para a ocorrência: em primeiro lugar, por ser o curso normal o mais elevado grau de ensino para as mulheres, enquanto que aos rapazes era permitida a escolha de outras profissões; o segundo motivo, a irrisória retribuição pecuniária ao trabalho docente [251]. Para o segundo motivo apresentado, Alexandre Tavares levantou a possibilidade de aplicar a "medida acertadíssima" de aumentar os salários dos professores do sexo masculino:

> Tenho notado nas leituras que hei feito do orçamento escolar de vários países, que há sempre uma diferença entre os vencimentos do professor e das professoras, nos cursos secundários, como acontece em França. E acho nisto sua razão de ser, que desfaz toda e qualquer idéia de justiça que se venha ter a propósito. É que a professora sendo solteira não tem filhos a criar, quando muito terá irmãs ou mesmo mãe que a auxiliem na sustentação da família; sendo casada, possui o marido que deve zelar mais do que ela pela manutenção doméstica. O que não acontece com o professor que, solteiro ou casado (e é sempre conveniente que seja casado) tem quase sempre a seu encargo o provimento das necessidades de muitas pessoas [252].

No entender do diretor geral a docência para a mulher não deveria ser uma profissão para garantir o provimento das necessidades vitais: alimentação, moradia, vestuário, remédios. Auxiliada pela família, seja o pai ou o marido, a professora apenas complementaria com seu vencimento o orçamento familiar, enquanto que ao homem caberia assumir os encargos de manutenção da família. Assim o diretor da Instrução

---

[249] A Instrução Pública no Estado do Pará em 1890. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Justo Leite Chermont - Governador do Estado por José Veríssimo, Diretor Geral da Instrução Pública. Pará: Tipografia de Tavares Cardoso, 1892, p. 41.

[250]PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1926 pelo governador do Pará, Dioniso Auzier Bentes. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926, p. 34.

[251] Relatório das repartições estaduais apresentado ao Sr. Governador Dr. Lauro Sodré em 1894. Belém: Tipografia do Diário Oficial. 1896, p. 248.

[252] Idem, p. 249.

Pública justificava a medida proposta de aumento dos salários dos professores do sexo masculino e a professora, mesmo trabalhando tanto ou mais que o professor, ficava sem aumento salarial.

Jane Soares de Almeida questiona a saída dos homens da profissão docente ocorrida ao longo dos séculos, mesmo recebendo salários maiores que os das mulheres por algum tempo. Para a autora, em determinados momentos históricos, o exercício do magistério pelos homens foi uma ocupação casual, que poderia ser exercida conjuntamente com outras profissões, além de representar um ganho econômico a mais e alcance de notoriedade, prestígio e influência nas esferas políticas. A tese de Michel Apple sobre a feminização do magistério nos Estados Unidos e na Inglaterra, reiterada por Jane Soares, considera que a partir do momento que se exigiu maior especialidade para lecionar, os períodos letivos alongaram-se, a população escolar aumentou e passou haver maior controle sobre o ensino, os homens começaram a se afastar do magistério. Além disso, a urbanização e a industrialização ampliaram as oportunidades no mercado de trabalho masculino, inclusive ofertando ocupações vedadas às mulheres e melhor remuneradas [253].

Para Luciano Mendes de Faria Filho a feminização do magistério e a saída maciça dos homens do trabalho docente, em especial do nível primário, são fatos distintos. As mudanças ocorridas a partir do final do século XIX no interior da escola, quando a mesma passou a adotar métodos de ensino que levavam em conta a psicologia do desenvolvimento infantil e afastavam o uso de castigos físicos, exigiram demonstração de maior sensibilidade do professor perante a criança. O comportamento esperado do mestre aproximava-se assim, mais do modelo feminino do que do masculino. Portanto, para Luciano Mendes de Faria Filho, apesar de verdadeiras, as afirmações de Michel Apple de que os homens abandonaram o magistério porque lhes foram oferecidas oportunidades mais rentáveis e socialmente valorizadas e a de que os homens não se sujeitam ao trabalho

[253] ALMEIDA, Jane Soares de. In: ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa de Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil (séculos XIX-XX). In: ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa de Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 113.

controlado da escola primária, não esgotam o assunto do crescimento e apropriação das mulheres no magistério [254].

Voltando aos estudos de Jane Soares de Almeida sobre a feminização do magistério primário no Brasil e em Portugal em fins do século XIX, a autora revela que esses dois países sofreram o mesmo processo de feminização, tanto na freqüência às Escolas Normais quanto na ocupação do magistério pelas mulheres, num momento em que o campo educacional expandiu-se em termos quantitativos e a mão-de-obra feminina na educação tornava-se necessária. Ao lado dessa expansão foram construídos argumentos que relacionavam a docência às idéias de maternidade e domesticidade, reforçando a segregação sexual e os estereótipos a que as mulheres estiveram submetidas socialmente durante décadas. Para a autora, a proclamação da república, no Brasil em 1889 e em Portugal em 1910, preconizou a crença na educação como alavanca do crescimento da sociedade, repercutindo diretamente na política educacional desses países com o aumento do número de escolas. Esse aumento e essa demanda vieram acompanhados da visão ideológica que conferia à mulher o papel de regeneradora moral da sociedade [255].

A opinião do governador Lauro Sodré, em 1917, exemplifica o reforço das formulações ideológicas que consolidaram o predomínio feminino no magistério primário. Para o governador, caberia à mulher a elevada missão de "harmonizar a obra do espírito e a do coração" e, portanto, não se deveria temer que a educação do futuro cidadão da pátria fosse entregue a mãos femininas, afinal, em toda parte do mundo se revelava a aptidão moral da mulher em educar. O esforço das mulheres, ao ser empregado no desenvolvimento da prática pedagógica, ampliava os dons femininos da sensibilidade, compreensão, afetividade, paciência, honestidade, solidariedade e abnegação, para toda sociedade brasileira, pois representam as qualidades desejáveis a todo o cidadão [256]. Percebe-se que, de todos esses atributos femininos, o elemento intelectual não pesava tanto, o peso maior da habilitação para o exercício da profissão docente estava na idoneidade moral. Apesar de

---

[254] FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representações da escola e do alfabetismo no séc. XIX. In BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura - práticas, impressos e letramentos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2002, p. 149.

[255] ALMEIDA, Jane Soares de. Op. cit., p. 111.

[256] Mensagem apresentada em primeiro de fevereiro de 1917 perante o Congresso Legislativo do Estado do Pará pelo exmo. Sr. Dr. Lauro Sodré por ocasião de sua posse no cargo de Governador do Estado. Belém: Imprensa Oficial, 1917, p.55.

não ter sido chamada para exercer o direito político do voto logo após o advento da república, as qualidades apontadas por Lauro Sodré habilitavam a mulher para a elevada missão de educar o cidadão pelo exemplo de virtude cívica e moral e, assim, alcançar e manter a ordem e o progresso social.

Jane Soares de Almeida também alerta para o fato de que o baixo estatuto da carreira docente no ensino primário e na escola pública tem suas raízes na divisão classista da sociedade, posto que qualquer profissão, direcionada ao atendimento da população de baixa renda no sistema capitalista, sucumbe à perda de poder aquisitivo, prestígio e poder político. Ao contrário, as profissões voltadas para as elites e o sistema produtivo e tecnológico encontram-se qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas [257].

Na década de 1930, a participação das mulheres no magistério das séries elementares tornou-se quase absoluta. Michel Apple observa que na Inglaterra, em 1930, a cada 100 professores, correspondiam 366 professoras. Nesse mesmo ano, nos Estados Unidos, elas eram 89,5% do professorado e em Portugal, em 1926, as mulheres representavam 66% do magistério português [258]. No Estado do Pará, em 1937, dos 1.860 professores que lecionavam o curso primário em escolas públicas, 1.706, ou 91,72 %, eram mulheres [259].

4.3 Tornar-se professor, tornar-se professora

A política de formação docente no Pará, nas décadas de 1920-1930, ganhou o contorno das novas idéias pedagógicas que se difundiam no país. Idéias que, para Carlos Monarcha, estavam contagiadas pela ordem das máquinas e da industrialização[260].

Em Minas Gerais, no período que antecedeu a revolução de 1930, o secretário dos negócios do interior, Francisco Campos, e o inspetor geral da instrução pública Mário Casasanta, articularam uma reforma no ensino primário e no ensino normal

[257] ALMEIDA, Jane Soares de. Op. cit., p. 109.
[258] ALMEIDA, Jane Soares de. Idem, p. 110-111.

[259] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Pará em sessão solene de instalação da terceira reunião ordinária de sua primeira legislatura, a 16 de julho de 1937, pelo governador do Estado dr. José Carneiro da Gama Malcher. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1937, p. 105.
[260] MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 291.

adotando os princípios da escola nova. Com a nova reforma, a partir de 1929, a formação do professor normalista era realizada em sete anos divididos nos cursos de adaptação (dois anos), preparatório (três anos) e aplicação (dois anos) [261].

Em São Paulo, a antiga Escola Normal de São Paulo transformou-se em 1931 no Instituto Pedagógico, que compreendia curso normal, com quatro anos de duração, e curso de aperfeiçoamento pedagógico com dois anos de duração. No período do aperfeiçoamento, as futuras professoras estudavam quatro cadeiras de natureza técnico-profissional: fisiologia aplicada à higiene e ao trabalho; pedagogia geral e história da educação; psicologia e suas aplicações à educação; e sociologia [262].

No Estado do Pará, o decreto 4049 de nove de fevereiro de 1924, assinado pelo governador Emiliano de Sousa Castro, firmou nova organização ao plano pedagógico de ensino da Escola Normal. Houve um aumento no número de aulas de português, considerada disciplina fundamental, e intensificação do ensino prático de pedagogia, para que a experiência com alunos auxiliasse o futuro professor a refletir sobre a prática da sala de aula. Além disso, foi criada a cadeira de escrituração mercantil para o segundo e terceiro ano. No primeiro ano, o programa de escrituração mercantil versava sobre o ensino da prática de fórmulas fáceis de contabilidade; lançamento nos livros comerciais e de caixa; inventários; contas correntes; contas de sociedade e contabilidade por partidos simples. No segundo ano: balanços; cálculos para direção de administração; livros de inventário, de caixa, diário e razão; contas de livros e perdas; contabilidade por partidas dobradas. Para o professor de caligrafia, foi adicionada a obrigação de ensinar datilografia[263].

O acréscimo desses conhecimentos garantia ao aluno do curso normal a ampliação de oportunidades no mercado de trabalho da sociedade urbana. Além da função docente, o aluno estaria habilitado para exercer funções ligadas ao comércio. Ofertar essas disciplinas também supria a carência de escolas profissionais e secundárias no Estado. Em 1927, na capital, apenas o Ginásio “Paes de Carvalho” e a Escola Normal funcionavam

---

[261] CASTRO, Magali de. A escola normal revisitada: memórias de professoras do início do século XX. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta e PASSOS, Mauro (orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 151.
[262] MONARCHA, Carlos. Op. cit., p. 332-333.
[263] PARÁ, Governo do Estado. Regulamento da Escola Normal. Decreto 4049 de nove de fevereiro de 1924. Pará-Brasil: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1924, p. 5.

como escola pública secundária. O ensino secundário era ofertado em um número maior de estabelecimentos particulares: Colégio “Progresso Paraense”, Colégio “Santo Antonio”, Colégio “Grão-Pará”, Colégio “Santa Catarina”, Colégio “Pará-Amazonas”, Ginásio “Nossa Senhora do Carmo” e Instituto “Nossa Senhora de Nazaré”. O ensino especial de comércio, em nível de secundário, funcionava em Belém nos seguintes estabelecimentos: Escola Prática de Comércio, Academia de Comércio “Fênix Caixeral” e Grêmio Literário e Comercial Português, ambos particulares.

A ausência de escolas públicas secundárias era uma realidade até mesmo nos estados brasileiros mais avançados. Elza Nadai nos lembra que na cidade de São Paulo, no ano de 1935, havia um único ginásio oficial para quarenta particulares e em 1939, em todo o Estado, de 99 estabelecimentos secundários, constituídos na rede estadual de escolas normais e ginásios, apenas quarenta e três eram públicos. A autora cita Simon Swartzman, que demonstrou a expansão do ensino privado no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, pelo levantamento realizado pela Divisão do Ensino Secundário do Mistério da Educação, em 1939, onde dos 629 estabelecimentos de ensino secundário do país, 530 eram particulares[264]. Para Marlos Bessa Mendes da Rocha, a consagração da política de controle da União sobre o ensino secundário, previsto na Carta de 1934, foi altamente estimulante para o crescimento do setor privado em substituição à expansão da rede pública[265].

O decreto 1632 de vinte e sete de março de 1935, assinado pelo secretário geral Genuíno Amazonas de Figueiredo e pelo major interventor Magalhães Barata, assinalava que o ensino normal completo deveria ser realizado em um período de sete anos, sendo um ano para adaptação, quatro anos para o preparatório e dois anos para a especialização. Essa reorganização seguiu o currículo de formação docente implantado nas reformas da Escola Normal de Minas Gerais em 1929 e de São Paulo em 1931.

O programa de ensino apresentado para a Escola Normal do Pará em 1935 era extenso e deveria dispor, nas aulas ministradas às futuras professoras, da tecnologia do cinema e do rádio. As lições de geografia, história, ciências naturais e higiene deveriam ser dadas com projeção de filmes instrutivos e palestras educativas transmitidas pelo rádio. A

---

[264] NADAI, Elza. Op. cit., p. 12-13.
[265] ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-1934. In: FÁVERO, Osmar (org.). Op. cit. p. 124.

mudança acelerada da sociedade é metaforizada no uso do cinema e do rádio como aparelhos acessórios ao trabalho do professor. Para Carlos Monarcha, o movimento de vanguarda que o ensino normal assumiu nas décadas de 1920-1930 exaltava a técnica, a eficiência, a organização e, sobretudo a máquina, "representada como poder humano sobre a natureza, instrumento emancipador e signo de elevado patamar civilizatório" [266].

Figura 16: O prédio do curso de adaptação da Escola Normal no centro de Belém, em 1937.

O aprofundamento de conhecimentos considerados importantes na formação humanista do professor seriam oferecidos no curso de adaptação, que deveria durar quatro anos. Na primeira série seriam trabalhados conteúdos de: português; francês; geografia física e corografia do Brasil; matemática; ciências físicas e naturais e desenho. Na segunda série: português; francês; história da civilização (antiga oriental e antiga clássica); geografia política e corografia do Brasil; matemática; ciências físicas e naturais e desenho. Na terceira série: português; francês; história da civilização (idade média e moderna);

[266] MONARCHA, Carlos. Op. cit., p. 297.

corografia do Brasil e elementos da cosmografia; matemática; física e química; história natural e desenho. Na quarta série: português; francês; geografia; história do Brasil; matemática; física e química; história natural e literatura [267].

Nos dois últimos anos, durante a especialização, deveria ser apresentado o conteúdo específico para a formação de professor. Na primeira séria seriam trabalhados: metodologia de português e análise literária; biologia e higiene; psicologia educacional; instrução moral e cívica; metodologia da matemática e didática prática profissional. Na segunda série: metodologia de português; higiene e puericultura; psicologia educacional; história da educação; metodologia da matemática e didática prática profissional[268].

Esse regulamento, no entanto, não chegou a vigorar. O decreto 1862 de treze de janeiro de 1936, assinado pelo secretário geral Eládio de Amorim Lima e pelo interventor José Carneiro da Gama Malcher, derrubou a pretensão enciclopedista de Magalhães Barata de formar professores com aprofundamento teórico mais consistente e maior número de matérias pedagógicas na especialização. Pelo novo regulamento o curso normal ficou dividido em preparatório, com duração de três anos, e especial, com duração de dois anos. Reduzido novamente para cinco anos, como o era pelo decreto de 1924, o curso normal oferecia um programa de ensino onde preponderavam matérias científicas e de natureza social, moral e cívica. Apesar de ser um curso profissional, sua organização nivelava-se ao curso secundário, diferenciando-se somente nas duas séries especiais.

Pelo novo programa, na primeira série do curso preparatório o aluno do curso normal estudava português; aritmética; francês; geografia; desenho; ciências físicas e naturais. Na segunda série repetiam-se as mesmas matérias do ano anterior acrescido da instrução moral e cívica. Na terceira série aprendia português; aritmética; francês; geografia; desenho; história natural (botânica); história da educação e história universal. Nas duas séries do curso especial ainda continuavam a prevalecer matérias de conhecimentos gerais sobre as de conteúdo pedagógico. Na primeira série era estudado: português; álgebra, física; psicologia pedagógica; literatura; história natural (zoologia);

---

[267] PARÁ, Governo do Estado do. Decreto 1632 de 27 de março de 1935. Baixa novo regulamento para a Escola Normal. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa, 1935.

[268] Idem.

higiene; história universal e história do Brasil. Na segunda série: geometria; química; literatura; didática e história da pedagogia; higiene; história do Brasil [269].

Em Minas Gerais, o curso normal de sete anos proposto por Francisco Campos em 1929 também foi reduzido para cinco anos em 1932, com a justificativa da necessidade de diminuição dos custos com o setor e pela dificuldade que os estabelecimentos particulares sentiam em manter um curso tão longo[270].

Antonio Nóvoa e Thomas Popkewitz reconhecem que as diversas reformas instituídas para o ensino normal apontam para o professor, elemento diretamente responsável pela missão de instruir, a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da educação, elaborando com isso, o discurso de que a qualificação adequada desse profissional resultaria em êxitos e melhorias para o ensino[271]. Assim, as diversas reformas pelas quais a Escola Normal passou reivindicavam a precedência do ensino moderno de sua época, pois ao futuro professor deveria recair o encargo de educar as novas gerações.

4.4 Das dificuldades da Escola Normal

Na primeira metade do século XIX começaram a surgir no Brasil escolas destinadas à preparação dos que se encaminhavam para o magistério primário. Eram as escolas normais. A Escola Normal da Província de São Paulo foi fundada na capital da província em 1846. Na Província do Pará, em 1839, foi autorizada a construção de uma escola normal pela Assembléia Legislativa Provincial. Porém somente em 1871, trinta e dois anos após a idéia ter sido lançada, foi fundada a Escola Normal da Província do Pará.

Anteriormente a fundação da Escola Normal da Província do Pará, os que pretendiam dedicar-se ao magistério público eram avaliados pela Diretoria da Instrução pelo exame de certo número de disciplinas. Uma vez aprovados, ficavam habilitados para o cargo e aptos para nomeação. Ser habilitado para exercer a função de professor pela realização de estudos na Escola Normal foi um marco divisor na profissionalização do

[269] PARÁ, Governo do Estado do. Decreto 1862 de 13 de janeiro de 1936. Regulamento da Escola Normal do Pará. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré – escola profissional do Estado, 1936.

[270] CASTRO, Magali de. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta e PASSOS, Mauro (orgs.).Op. cit., p.151.

[271] NÓVOA, Antonio e POPKEWTZ, Thomas. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992, p.65.

magistério e na representação da Escola Normal como *lócus* privilegiado de aprendizagem da ciência da pedagogia.

Com o advento da república, a Escola Normal do Pará passou por uma reorganização que incluiu reformas na parte física e alteração no programa de ensino ministrado aos futuros mestres. Um ensino inspirado em uma filosofia científica, onde a matemática, a astronomia, a física, a química e a biologia deveriam ser aprendidos pela observação e experimentação, base de toda pedagogia, precisava de locais apropriados para acontecer. A construção do gabinete de física e química e de alguns reparos no prédio onde funcionava a escola, abrangendo a biblioteca e o gabinete de história natural, custaram 11:489$792 aos cofres do Estado em 1892. Para o governador Lauro Sodré os melhoramentos materiais da Escola Normal garantiriam, aos futuros normalistas, uma condição essencial e indispensável ao levantamento do nível da instrução pública[272].

Trinta e cinco anos depois da reforma no prédio da Escola Normal realizado por Lauro Sodré, o governador Dionísio Auzier Bentes reclamava das péssimas condições físicas em que se encontrava o edifício dessa escola:

> Ao assumirmos o Governo do Estado, feriu a nossa atenção, pelo seu estado de notória ruína, o edifício da Escola Normal. Estabelecimento destinado ao preparo de preceptores da mocidade, a deteriorização em que se achava, contrastava profundamente com a nobreza de seu fim. Por isto, visitando-o, nunca deixamos de externar o nosso desgosto diante da ruína que todo ele patenteava. E a cada visita mais se enraizava em nosso espírito, como dever decorrente do programa com que ascendemos à governança do Estado, melhorar o referido edifício pela realização de obras que o reintegrassem no estado de higiene e asseio, que fora, durante alguns anos, seu apanágio[273].

Foram então iniciadas as obras internas e externas do prédio pelo empreiteiro Antonio Vitto e ao diretor da Escola Normal foi confiado fiscalizar as mesmas. Foram reparados e pintados os forros, que estavam contaminados de cupim, a fachada principal, as laterais, caixilhos, portas e janelas, o salão central, as salas de aula, a diretoria, a secretaria

---

[272] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem dirigida pelo Sr. Governador Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará em primeiro de fevereiro de 1894. Belém: Imprensa Oficial, 1894, p. 24.

[273] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1927. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1927, p. 9.

e a portaria. No salão central abriram-se duas clarabóias para captar a luz e tornar o ambiente mais agradável e em toda sua extensão foram pendurados quadros na galeria de formatura dos diplomados a partir de 1914. Foram remodelados a Sala de Congregação e os gabinetes de física e química. O gabinete de história natural, reduzido e desclassificado, nas palavras do governador Dionísio Auzier Bentes, não recebeu melhoramentos. Seu reparo foi protelado por um pouco mais de tempo, para quando chegassem os exemplares da fauna brasileira, encomendados e adquiridos pelo governo. Os papéis e documentos do arquivo foram removidos para o Arquivo Público, ficando na escola apenas os correspondentes aos últimos cinco anos. Os fios elétricos pendentes dos tetos das salas, com duas ou três lâmpadas cada, davam à escola um aspecto de decadência. Os melhoramentos na iluminação elétrica incluíram a instalação de lustres *plafoniers* na Sala de Congregação, no salão central, na diretoria, na secretaria e na portaria, oferecendo a quem visitava o estabelecimento "um aspecto de decência e elegância que tão bem condiz com a dignidade que deve presidir a vida da escola". Todo o mobiliário existente nos compartimentos do prédio foi cuidadosamente lavado, consertado e envernizado para garantir uma prolongada duração[274].

Essa reforma custou ao Tesouro Público 15:400$000 e deveria, segundo o governador, servir para mostrar a toda sociedade brasileira o grau de adiantamento pedagógico atingido pelo Estado do Pará. Entretanto, em 1930, o professor Elias Augusto Tavares Vianna, diretor e lente de pedagogia da Escola Normal do Estado, reiterava a necessidade de reformas que o curso normal precisava sofrer para realizar a grande e moderna obra pedagógica da escola chamada ativa. Para Elias Augusto sem essas reformas quase nada se poderia fazer em benefício do ensino primário.

Uma das preocupações do professor Elias Augusto era com o aumento do número de candidatos à matrícula do curso normal, excessivo em relação à capacidade do prédio e ao fato do governo do Estado, devido aos "minguados" recursos financeiros, nem

[274] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1927. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1927, p. 11-12.

sequer cogitar a possibilidade de adquirir um prédio mais espaçoso [275]. Apenas em 1936 o Governo do Estado adquiriu um imóvel mais amplo para a Escola Normal e assim conseguiu "descongestionar" o número de alunos em cada turma do curso para formação de professor primário [276].

A grande procura por matrículas na Escola Normal pode ser explicada por diversos fatores. O primeiro era que nessa época, em Belém, apenas esse estabelecimento e o Ginásio "Paes de Carvalho" funcionavam como escola pública secundária. A profissionalização ofertada a quem concluía o ensino normal também pode ser apontada como um fator responsável pelas matrículas nesse estabelecimento, pois o curso oferecido no Ginásio "Paes de Carvalho" seguia o programa propedêutico do Ginásio "Pedro II", no Distrito Federal, e destinava-se a preparar aqueles que seguiriam uma carreira liberal pelo ingresso nas faculdades de medicina, direito, engenharia ou outra do mesmo nível.

O desejo de Elias Augusto de aparelhar a Escola Normal de modo eficiente, e assim desenvolver, nos futuros professores, habilidades para realizar a orientação pedagógica que a escola nova indicava, esbarrou no "embaraço quase insuperável das carências financeiras do Estado". Nota-se, porém, a preocupação de Elias Augusto Tavares Vianna com a melhoria na qualidade de formação do professor primário em função das exigências da escola ativa e com a necessidade de expandir o ensino normal para diversas regiões do Estado do Pará[277].

---

[275] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 95.

[276] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa em sessão solene de instalação da terceira reunião ordinária de sua primeira legislatura, a dezesseis de julho de 1937, pelo governador do Estado, Dr. José Carneiro da Gama Malcher. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1937, p. 107.

[277] PARÁ, Governo do Estado. Op. cit. p. 96.

4.5 O ensino normal rural

Por um longo período, o único estabelecimento que ofertou o ensino de formação profissional do professor primário no Pará, foi a Escola Normal do Estado, localizada em Belém. A lacuna deixada pela ausência de uma política de formação para o magistério primário refletiu-se no elevado índice de professores leigos no Estado. Em 1937, mais da metade do número de professores primários, precisamente 65,43%, não possuía o curso normal[278]. Em geral, os estudos desses professores limitavam-se ao ensino primário, completo ou não.

Na capital, ofereciam o curso normal os colégios particulares "Progresso Paraense" e "Santo Antonio". O Instituto "Gentil Bittencourt", também na capital, criou o curso normal a partir de 1934. No interior, somente em 1939, os Colégios "Santa Clara", em Santarém; "Santa Terezinha", em Bragança e "Nossa Senhora de Lourdes", na Vila de Pinheiro, implantaram o curso normal equiparado ao ministrado na Escola Normal do Estado e seguindo o mesmo programa pedagógico e o mesmo regimento interno.

Com a intenção de minimizar a ausência de professores diplomados trabalhando no interior, a interventoria federal do Estado do Pará instituiu o curso normal rural sob o decreto 520 de vinte e seis de outubro de 1931, para formar professoras normalistas rurais em dois anos. Esse curso, mantido pela Diretoria Geral de Educação e Ensino Público funcionou no Orfanato Estadual "Antonio Lemos", localizado em Santa Izabel, nordeste do Pará; no Colégio "Santa Clara", em Santarém, oeste do Estado e na Escola Normal Rural "Alberto Torres", em Alenquer, cidade localizada a 701 quilômetros de Belém, à margem esquerda do rio Amazonas.

A orientação pedagógica do curso prescrevia o método intuitivo no desenvolvimento das aulas. No primeiro ano os estudos incluíam português, geografia, aritmética, desenho, caligrafia, história do Brasil, higiene, trabalhos manuais, jardinagem e noções de agricultura. No segundo ano, além de português e aritmética, estudava-se geografia do Brasil, álgebra e geometria, ciências naturais, instrução moral e cívica, trabalhos manuais, horticultura e prática pedagógica.

[278] Idem, p. 111.

O Orfanato Estadual “Antonio Lemos” oferecia o curso normal rural para as órfãs mais capacitadas, legando a elas a oportunidade de alcançar o diploma de normalista rural em um curto período de tempo. Isso diminuiria o problema de professores habilitados que se recusavam a trabalhar no interior, pois as internas do orfanato voltariam diplomadas e com emprego garantido para seus lugares de origem. O curso normal rural do Orfanato “Antonio Lemos” diplomou seis normalistas em 1935. Dessas, quatro foram nomeadas para reger escolas do interior do Estado.

O intendente José Carneiro da Gama Malcher considerava as muitas vantagens da implantação do curso normal rural. Entre essas, a de empregar professoras habilitadas nas escolas do interior do Estado, a de servir como recurso para fixar o homem ao campo e a de conter o processo de crescimento urbano. As aulas práticas de jardinagem, agricultura e horticultura, com carga horária maior do que as do curso específico de formação pedagógica tinham o objetivo de formar o professor, ou professora, para orientar a população rural no cultivo racional e intensivo da terra, “despertando amor e carinho pelos campos brasileiros, fontes inesgotáveis de riqueza, tão mal compreendido pelas populações rurais, incultas e doentias, que, mal orientadas, sonham sempre trocá-lo pela capital” [279].

A partir de 1936, o curso normal rural passou a funcionar apenas no Colégio “Santa Clara”, em Santarém, e na Escola Normal Rural “Alberto Torres”, em Alenquer. O decreto 1846 de três de janeiro de 1936 substituiu o curso normal rural do Orfanato “Antonio Lemos” pelo curso doméstico, com a finalidade de preparar as órfãs nas prendas do lar. Para dirigir e orientar o Orfanato “Antonio Lemos” foi contratada a professora Henriqueta Martíres, que possuía diploma de curso realizado na Escola Doméstica de Natal, no Rio Grande do Norte, organização considerada modelo da aprendizagem para meninas e moças. A decisão governamental de substituir o curso normal rural pelo curso doméstico revela o principal objetivo dos orfanatos rurais: cultivar a moralidade e o patriotismo pelo trabalho.

[279] PARÁ, Governo. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Pará, em sessão solene de abertura da segunda reunião de sua primeira legislatura, a 16 de julho de 1936, pelo governador do Estado Dr. José Carneiro da Gama Malcher. Belém–Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1936, p. 98.

As alunas que completavam o curso normal em Belém, em sua maioria, eram nomeadas para lecionar nos grupos escolares da capital e do interior. Contudo, havia certa resistência das diplomadas quando nomeadas para exercer o magistério no interior. O deslocamento para lugares longínquos do Estado, onde havia alta incidência de doenças tropicais, como a malária e a febre amarela, e dificuldades de transporte e comunicação, isolava as professoras de suas famílias. Para muitas delas, estes problemas justificavam a aversão ao trabalho no interior. Para o governador Magalhães Barata, entretanto, faltava a elas espírito cívico:

> Isso é devido a uma certa resistência que os professores diplomados pelas nossas escolas normais oferecem a servir no interior. Todos preferem a vida da capital ou das principais cidades do Estado. Infelizmente não é comum o espírito cívico, do sacrifício que faz o verdadeiro sacerdócio nos que abraçam a carreira de professor. O número de exceções honrosas é grande, de professores abnegados que devotam sua vida ao ensino no interior e lá ficam longos anos; mas o problema mais grave para esse ensino está exatamente em não quererem as normalistas servir nos lugares distantes, onde a sua missão poderia ser um fator de alfabetização. Sobe a mais de cem o número de professoras diplomadas pelos nossos cursos normais todos os anos. Tenho como uma providencia necessária à bem do ensino público, que as nomeações para provimento das vagas de professor de primeiro grau da capital só devem recair em diplomados que tenham exercido o magistério no interior. Este, como um estágio para o acesso ao da capital [280].

Instituído o dispositivo que criava o estágio obrigatório nas escolas do interior antes da nomeação efetiva na capital, o suprimento de professores diplomados para o interior foi garantido e o tempo de estágio estabelecido como tempo de espera, para o professor, de alcançar a tão sonhada vaga em um grupo escolar da capital. As autoridades do interior do Estado se empenhavam em cumprir essa decisão governativa: o agrimensor Anísio Lins de Vasconcelos Chaves, diretor do Grupo Escolar de Santarém, hospedava em sua própria residência, sem exigir qualquer dispêndio, as professoras normalistas vindas da capital, com a única intenção de mantê-las mais tempo na cidade, pois, "como era natural, essas professoras estavam sempre desejosas de voltar para Belém" [281].

---

[280] PARÁ. Governo do Estado. Relatório apresentado ao senhor presidente da república pelo coronel Joaquim Cardoso de Magalhães Barata – interventor federal. Problemas fundamentais, idéias de governo, administração, prestação de contas. Pará: Oficinas Gráficas da Revista de Veterinária, 1944, p. 163.
[281] FONSECA, Wilde. Op. cit., p. 57.

Para alguns professores leigos, entretanto, essa deliberação do governador acarretou mais atribulações à dificultosa vida de professor em cidades do interior paraense. Em fevereiro de 1938, dona Herculana Raia Reis, escreveu uma missiva destinada à senhora Laura da Gama Malcher, esposa do então intendente do Estado, José da Gama Malcher, descrevendo a situação vexatória que seu marido, o professor leigo Anthenor de Sousa Reis, estava vivendo. Herculana Reis apelava para a bondade da primeira-dama, uma mãe exemplar, na resolução do caso de substituição de Anthenor de Sousa Reis na escola noturna da Sede da União Beneficente do Horto Municipal, em Belém, por uma professora normalista. Para Herculana Reis o impasse poderia ser solucionado com a nomeação de Anthenor Reis para o cargo de inspetor de ensino no interior, considerando a experiência do mesmo em muitos anos de magistério. O pedido foi negado pela Secretaria Geral do Estado em março de 1938[282].

Em vinte e sete de julho de 1943, a professora leiga Raimunda de Andrade Bentes Brandão foi removida do Grupo Escolar da cidade de Faro, oeste do Pará, para a Escola Isolada Mista de Espírito Santo, distrito de Oiapoque, município do Amapá, substituída pela normalista Clélia Mendes Contente. A professora Raimunda, então, recorreu à Secretaria de Educação na tentativa de reverter àquela situação. Alegava ser paupérrima, casada com um homem idem, mãe de quatro filhos e sensível às intempéries do clima da vila de Espírito Santo e, mesmo reconhecendo ser a missão do educador um sacerdote sagrado, a distância entre sua residência e a escola para onde foi transferida, era um entrave ao exercício de suas aulas. A solicitação foi indeferida [283].

José Roberto da Silva Ribeiro sustenta a tese de que as demissões e transferências enunciadas pelo governo paraense, a partir de 1935, estavam relacionadas à coerção sofrida pelos professores não afinados aos princípios e idéias da revolução constitucionalista de 1932. As transferências por conveniência do ensino e as exonerações por medida de ordem pública atingiram principalmente professores do ginásio e do curso normal, mas diversos professores de escolas e grupos escolares do interior e da capital

---

[282] Documentos avulsos do Arquivo Público: atestados, folha de freqüência, folha de pagamento, ofícios, petições e recibos da Diretoria Geral da Educação e Ensino Público (1933-1938).

[283] Idem.

também foram perseguidos politicamente, segundo o autor, por divergirem da situação atual do país [284].

Entretanto, deve-se considerar que é a partir de meados do século XIX que a dimensão estruturante de formação, preparação e habilitação dos educadores emerge em uma legislação específica para tal. Justino de Magalhães reconhece esse componente legal como formalização da racionalidade teórico-prática do mundo e da realidade escolar, o que permitiu o surgimento de uma identidade profissional, a de professor normalista [285]. Muito dos professores leigos, mesmo necessários, não estavam ajustados ao componente legal de formação profissional e assim ficavam à mercê de uma política de provimento de profissionais do ensino, para as escolas e grupos escolares de Belém e do interior paraense, que considerava o diploma do curso normal um dispositivo de seletividade na composição do quadro de magistério do Estado.

4.6 A circulação da produção intelectual dos professores

Com as mudanças propostas pelo movimento Escola Nova na década de 1920, o reconhecimento social do professor passou a ser relacionado aos diversos dispositivos de participação no processo de reorganização do ensino, seja, em palestras, cursos ou publicações. Isto ocorria pelo envolvimento dos professores e demais agentes da educação em empreendimentos que manifestavam o interesse e o empenho do governo no campo da educação. Marta Maria Chagas de Carvalho comenta sobre isso:

> Essas estratégias se ajustavam perfeitamente aos intentos políticos dos governos estaduais que promoviam a remodelação de seus sistemas de instrução pública. Envolver professores, inspetores, diretores de escola em iniciativas de impacto como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganha visibilidade na opinião pública por meio da imprensa; envolver pais de alunos por intermédio de círculos de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providencias legais, o apelo modernizador das reformas. Tal apelo era o dividendo político que seus promotores pretendiam capitalizar no

[284] RIBEIRO, José Roberto Silva. *A revolução de 30 e a educação no Pará: carismas e práticas políticas*. Belém: Editora Meridional, 1998.
[285] MAGALHÃES, Justino de. A voz e a vez na História da Educação (conversa à boca de cena). In: ARAÚJO, José Edvar Costa de e outros. *Interfaces Metodológicas na História da Educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 16.

> jogo da disputa oligárquica, dividendos maximizados na campanha pela *causa cívica de redenção nacional pela educação* que se processava nos grandes centros urbanos, tendo como eixo principal a Associação Brasileira de Educação. [286]

Um dispositivo de produção sobre a prática escolar foi a resolução apresentada pelo diretor geral do ensino, Oswaldo Orico, em 1935, sobre a importância da publicação de palestras pedagógicas[287], elaboradas por professores normalistas de escolas públicas e particulares do Pará, na revista oficial de ensino *Escola.* A publicação e divulgação dessas palestras pela revista tornavam-se constitutivos de um modo de pensar as questões da prática pedagógica na escola primária ao mesmo tempo em que formava a representação da melhor qualificação do professor da escola pública.

A visibilidade oferecida à produção intelectual do professor paraense pela prática de publicação dos temas trabalhados pelas normalistas, tanto dos que partiam da observação e da experimentação dos procedimentos no exercício da docência, quanto resenha de livros, planos de aula, biografias de educadores brasileiros e em especial, de educadores paraenses, ou textos teóricos de pedagogia, contribuiu para que a revista exercesse o papel de divulgadora dos avanços pedagógicos da escola primária. Entretanto, a experiência realizada pela Diretoria Geral do Ensino do Estado do Pará de publicar as conferências pedagógicas como dispositivo para a formação docente, apesar de ser uma iniciativa importante, não foi inovadora.

Carlota Boto, ao analisar as práticas pedagógicas da escola portuguesa no último quartel do século XIX, identifica os *Congressos e Conferências Pedagógicas* como espaços de debates educativos, sobretudo a partir dos anos 70 do século XIX, semelhantes aos que existiam em outros países europeus. Os congressos, conferências e reuniões pedagógicas pretendiam efetuar permutas de idéias, no confronto entre a experiência prática e o aprofundamento teórico de cada educador e alcançaram, com isso, o aprimoramento particular do professor e o avanço coletivo de sua categoria profissional, pela produção de uma identidade do ofício de magistério que considerava a partilha, a irradiação de

---

[286] CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Op. cit., p. 168-169.

[287] O termo palestra pedagógica remete a idéia de uma apresentação oral realizado pelo professor, ou professora, para a comunidade escolar ou talvez aberta à participação de todos, antecedendo a publicação na revista. Não encontrei, até o momento, nenhuma referência que confirmasse essa hipótese.

experiências pedagógicas, o diálogo e até mesmo as divergências de acepções pedagógicas, elementos propulsores de melhoria do ensino[288].

No Brasil, os estudos de Denice Catani sobre a *Revista do Ensino*, periódico que circulou nas duas primeiras décadas do século XX editado pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, revelam que esse periódico publicou trabalhos de professores em forma de discursos, conferências e comunicações sobre questões relativas ao ensino, a organização dos serviços educacionais, a formação e trabalho do professor. Para a autora, essa revista é uma expressão dos esforços significativos na organização do professorado paulista[289].

Na década de 1930, o Instituto de Educação do Distrito Federal, sob a administração de Lourenço Filho e Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública, implantou a prática do inquérito, ou seja, de um programa de produção do conhecimento sobre o aluno e as práticas pedagógicas. Essa pesquisa era realizada pelas alunas do Instituto sob orientação de seus professores e os dados obtidos com os inquéritos eram publicados na revista *Arquivos do Instituto de Educação* [290]. Nota-se com essas ações que a imprensa pedagógica servia como espaço para o debate sobre as questões de ensino e de formação do professor, e ao mesmo tempo, servia também como instrumento de propagação dos objetivos pedagógicos e políticos da educação.

A revista pedagógica *Escola – revista do professorado do Pará*, publicada a partir de 1934, teve como precedentes outras revistas paraenses também voltadas para a questão da instrução popular. Em 1899, o sexto artigo do regulamento geral da instrução pública previu a criação de uma revista destinada a aprimorar a educação no Pará e propagar, para toda sociedade brasileira, o nível de adiantamento alcançado na área educacional. Em três de maio de 1900, saiu o primeiro número da revista *Escola*, sob responsabilidade da Diretoria da Instrução Pública. Esta revista foi fundada para preencher a lacuna que faltava na administração do ensino e trazia notificações oficiais sobre

---

[288] BOTO, Carlota. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.489- 491.

[289] CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista do Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

[290] VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

despachos realizados pelo governador e pelo secretário de instrução pública, textos de pedagogia, higiene e assuntos afins, além da tradução de artigos de jornais e revistas estrangeiras, como por exemplo, da revista belga *L' Instruction Primarie*.

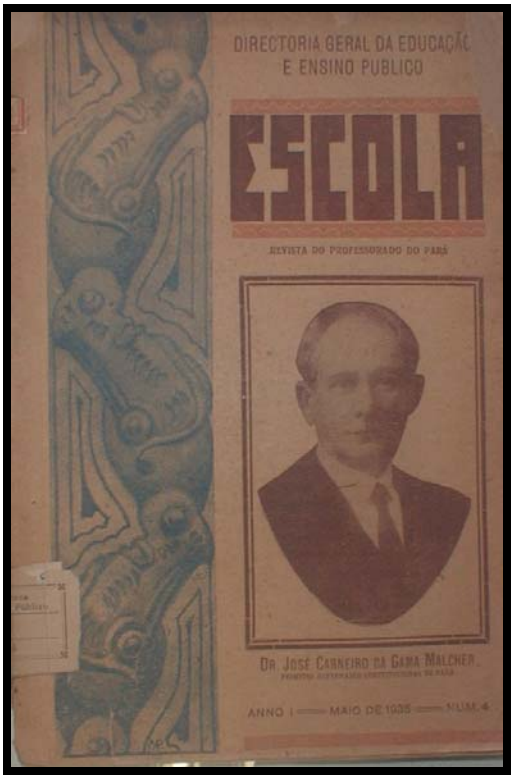

Figura 17: Capa da Revista Escola, em maio de 1935, onde a fotografia do intendente José Carneiro da Gama Malcher, reafirma a relação direta do Estado com a educação pública.

A *Revista Escola* foi a primeira revista pedagógica de iniciativa oficial a ser impressa no Pará e circulou mensalmente até 1905, quando foi extinta e substituída pelo Boletim Oficial da Instrução Pública, publicado trimestralmente até 1908, e que trazia informações de atos, leis e decisões oficiais sobre a instrução púbica, relatórios de inspetores de ensino e estatística das escolas, porém sem a preocupação de incluir textos de pedagogia e/ou assuntos afins.

Com a nova organização do ensino primário, pelo decreto 1689 de vinte e oito de abril de 1911, foi retomada a idéia de uma revista pedagógica que trouxesse para o

professor "uma soma notável de avisos e princípios científicos e literários", que iriam ajudá-lo a alcançar a habilidade de "observar a criança que instrui e educa" e assim "cometer as ações verdadeiramente patrióticas, fecundas em benefício para o país" [291]. Em setembro de 1911, a Secretária do Interior, Justiça e Instrução Pública do Estado do Pará, lançou a *Revista do Ensino*. Esse periódico circulou apenas um ano. Em 1918, após uma nova reorganização do ensino primário, o governo do Estado relançou a *Revista do Ensino*, 2ª. fase, que circulou até 1919. Talvez a dificuldade econômica que o Estado do Pará atravessava naquele período fosse responsável pela brevidade desses periódicos[292].

Diferentemente da revista *Escola* do inicio do século XX e da *Revista do Ensino*, em suas duas fases, onde os textos sobre pedagogia e educação foram escritos por médicos, advogados, engenheiros e clérigos que exerciam o magistério sem deixar de desempenhar sua profissão principal, o periódico *Escola – revista do professorado do Pará* trazia uma grande maioria de textos escritos por professores primários, que com sua experiência de sala de aula, contribuíram para a configuração de uma nova mentalidade de formação docente. Um percentual de 87,5% das palestras foi escrito por professores de grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas, revelando a elevada participação dos docentes de escolas públicas. Apenas 12,5 % das palestras pedagógicas foram de professores de escolas particulares e a colaboração feminina alcançou 98% dos textos da revista.

Além dos professores e professoras primárias, contribuíram, também, professores e professoras do secundário, em especial, do ensino normal, inspetores de

---

[291] *Revista do Ensino*. Apresentação. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, ano I, número 1, 15 de setembro de 1911.

[292] As resumidas informações sobre a impressa periódica educacional paraense, apresentadas aqui, têm como objetivo situar a revista *Escola – revista do professorado do Pará*, que circulou na década de 1930, e de sua importância na configuração do campo pedagógico paraense. Entretanto, existe uma ausência de estudos sobre a imprensa pedagógica no Estado do Pará, o que dificulta a tarefa de localizar dados ou informações sobre a história da educação do Pará nas revistas, jornais, anuários, poliantéias e boletins que circularam no Estado. Sobre a investigação de periódicos educacionais que geram catálogos e banco de dados para futuras pesquisas, ver, entre outros, os estudos Antonio Nóvoa sobre revistas educacionais portuguesas, os de Denice Catani e Cynthia Sousa sobre periódicos pedagógicos do Estado de São Paulo e os de Pierre e Penélope Caspard sobre a imprensa pedagógica francesa: NOVOA, Antonio. *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX e XX).* Lisboa: Instituto de Inovação, 1993; CATANI, Denice Bárbara e SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). *Catálogo da Imprensa Pedagógica Educacional Paulista (1890-1996)*. São Paulo: Editora Plêiade, 1999 e CASPARD, Pierre e CASPARD, Penélope. Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939). In: BASTOS, Maria Helena Câmara e CATANI, Denice, (orgs.). *Educação em revista: a imprensa educacional e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

ensino e literatos. O escritor paraense Dalcídio Jurandir participou da revista tanto como inspetor do ensino primário, função que exerceu nas escolas da Ilha do Marajó entre 1931 e 1937, quanto como literato, com a publicação de poesias, entre elas *Tempo de menino*, publicada na revista número quatro, de maio de 1935. O poeta paraense Bruno de Menezes também colaborou, no mesmo número dessa revista, com a poesia *Auriverde pendão*.

A revista número dois saiu em junho de 1934. Trazia os seguintes artigos: *José Veríssimo, o educador*, de Manuel Lobato; *Notas à margem das minhas lições*, de Nelson Ribeiro; *João Ribeiro, milionário de talento*, sem assinatura do autor; *A escola renovada e a criança*, pela professora normalista Hilda Vieira; *José de Anchieta* (versos), de Remígio Fernandez; *Invocação patriótica* (versos), de Naíde Vasconcelos; *À margem do convênio*, de Dalcídio Jurandir; *Notas de aula*, pelo capitão Orlando Torres, do Departamento de Educação Física; *A minha viagem de férias à Amazônia*, de Guilherme Butler; *Aplicação dos modernos processos educativos em nossos grupos escolares*, sem assinatura de autor; *O Círculo de Pais e Professores e sua influência na educação moderna*, de Mateus do Carmo; *O disco e o ensino da língua – método de Vivante*, sem assinatura do autor; *Os processos da escola ativa*, da professora normalista Antonieta Serra Freire Pontes; *Educação física infantil*, por Pedro Furtado Júnior, sargento monitor do Departamento de Educação Física. A seção de notícias trazia *O que é do Convênio Estatístico para seus seguidores*, sobre o convênio com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para a realização de estatísticas escolares; *Tuiti e a celebração cívica em Belém*, sobre a comemoração pelas escolas da data de adesão do Pará à independência do Brasil, dia 28 de maio; *Dados discriminatórios do ensino primário do Brasil em 1932*; sobre o Primeiro Congresso do Ensino Rural, ocorrido na Bahia e o mapa demonstrativo dos serviços de inspetoria de higiene e educação sanitária escolar de maio de 1934.

A revista número três, de agosto de 1934, trouxe as seguintes palestras pedagógicas: *Paulino de Brito, o mestre*, de Heliodoro de Brito, da Academia Paraense de Letras; *Páginas simples*, de Nelson Ribeiro, professor da Escola Normal; *O professor e a criança*; de Jinarajadasa; *Oração à Pátria*; de Amazonas de Figueiredo; *O problema do ensino rural*, de Dalcídio Jurandir; *A Escola Nova e sua finalidade*, da professora normalista Corina Lassance Cunha; *Instrução*, da professora normalista Julieta Góes das Dores; *O ensino primário no Brasil*, resenha do livro de M. A. Teixeira de Freitas por

alguém que assinou apenas as iniciais do nome, D.J., provavelmente Dalcídio Jurandir; *Centro de Interesse*, da professora normalista Emília Henderson Loureiro, do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco"; *A atividade humana*, da professora Luiza Valente Lobo; *Histórico de Ramos Pinheiro* da professora Josefina Rabelo; *Liberdade e instrução*, da professora normalista Alexandrina Rangel de Castro Rocha, das Escolas Reunidas "Carlos Nascimento"; *O professorado leigo, particular ou público, deve repelir ou alimentar o ensino religioso nas escolas?* da professora Graziela Moura de Paula Ribeiro, também das Escolas Reunidas "Carlos Nascimento"; *O ensino do desenho*, do professor José Bandeira; *Os processos da escola ativa no Pará*, da professora normalista Palmira Lins de Carvalho, do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco"; *A socialização da escola*, discurso de formatura do curso normal do Colégio "Progresso Paraense" pela formanda Ruth Pires dos Reis; *O sorriso de Gandhi*, do jornalista Paulo de Oliveira; *Método para cálculo rápido dos coeficientes estatísticos*, de G. Zapar e Petre Lazar, da revista suíça *Educateur*, sem nome do tradutor.

Na revista número quatro, de maio de 1935, encontramos as palestras pedagógicas intituladas: *Professor Severiano Bezerra de Albuquerque*, da normalista Bellatriz Bezerra de Albuquerque, do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco"; *O professor perante as grandes renovações da época*, da normalista Nina Ayres; *Uma nova pedagogia religiosa para nossos filhos*, do professor Ribamar de Moura; *Aplicação do método ideo-visual*, da professora Maria Leal Uchoa Martins, do Grupo Escolar "Pedro II"; *Diário de classe*, da professora Francisca Menezes, do Grupo Escolar "Rui Barbosa"; *Disciplinar*, de Ferreira da Rosa, do Estado do Rio de Janeiro; *Educação Física*, do capitão Orlando Torres, do Departamento de Educação Física; *Dramatização geográfica – o Pará e suas regiões*, da professora normalista Antonieta Serra Freire Pontes; *Instruções para escolas agrícolas rurais*, do inspetor regional do Departamento Nacional de Indústria Animal do Ministério da Agricultura; *Auriverde pendão*, de Bruno de Menezes; *Tempo de menino*, de Dalcídio Jurandir; *A educação na Rússia Soviética*, resenha do livro de S. Fridman, também por Dalcídio Jurandir, que assinou D.J.

A revista número cinco saiu em setembro de 1935 e trouxe as seguintes palestras: *Do melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil*, de Oswaldo Orico, diretor da instrução pública no Pará; *A propósito do professor Bezerra de Albuquerque*, de

Manoel Lobato, professor da Escola Normal; *A alma do educador*, da professora Almira da Silva, do Colégio "Progresso Paraense"; *Ao povo cearense*, da professora Maria Antonieta de Serra Freire Pontes; *Síntese de uma palestra de filosofia pedagógica*, da professora Osmarina Pimenta, do Colégio "Progresso Paraense"; *Ensaio de crítica literária*, da professora normalista Maria das Graças Maroja, do Colégio "Progresso Paraense"; *Vilhena Alves*, do professor Henrique Palha; *Como classificar os alunos?*de Estevão Pinto, professor da Escola Normal de Pernambuco; *O ensino no estrangeiro - a Hich School*, de Laura Jacobina Lacombre, diretora do curso "Jacobina" no Rio de Janeiro; *Educação e liberdade*, de Dalcídio Jurandir.

São abordadas as seguintes temáticas por ordem de freqüência: a questão do método e das novas orientações pedagógicas, biografias de educadores e opinião pessoal do autor em assuntos de interesse educativo. As novas orientações metodológicas são abordadas de modo geral e de modo especifico nas diversas áreas do conhecimento: linguagem oral e escrita, desenho, educação religiosa, trabalhos manuais, educação física, matemática, geografia. A constante recorrência de biografias de educadores, especialmente educadores paraenses, possui a visível intenção de formar uma memória da educação por meio do exemplo legado por esses educadores e de contribuir na formação cultural e histórica de seus leitores. As palestras que expressavam opinião pessoal aparecem em menor número e mostram a aceitação e incorporação das novas idéias pedagógicas pelo professorado, ao mesmo tempo em que havia reconhecimento, por parte dos professores, de algumas dificuldades para sua implantação integral.

A revista também recomendava alguns livros e revistas que todos deveriam ler, porém ninguém assinava essas indicações. Entre os livros recomendados estavam: *A questão sexual*, de Augusto Forel; *Os corumbás*, de Armando Fontes; *Terra de Içamiaba*, de Abguar Bastos; *Bangüê*, de José Lins do Rêgo; *Cacau*, de Jorge Amado; *Judeus sem dinheiro*, de Michel Gold; *26 poemas*, de Aderbal Jurema e Odorico Tavares; *Economia Política*, curso popular de Bongdnol; *O paraíso norte-americano*, de Egon Enum Ksoh. Entre as revistas aparecem: *Inteligência*; *Boletim de Ariel*; *Revista Acadêmica*; *Sumula* e *Momento*.

Em seu curto ciclo de vida, de apenas dois anos entre 1934 e 1936, o periódico *Escola – revista do professorado do Pará* circulou irregularmente. Há um espaço de nove meses entre o número três e o número quatro e apenas um mês entre a publicação do número quatro e a publicação do número cinco.

A revista contou com a contribuição de autores de outros estados brasileiros e mesmo de outros países em algumas palestras, por exemplo, a palestra *Como classificar os alunos?* do professor da Escola Normal de Pernambuco, Estevão Pinto; *Disciplinar*, do professor Ferreira da Rosa, do Rio de Janeiro e *O ensino no estrangeiro - a Hich School*, da professora Laura Jacobina Lacombre, também do Rio de Janeiro e *Método para cálculo rápido dos coeficientes estatísticos*, de G. Zapar e Petre Lazar, da Suíça. Isso manifesta um diálogo possível entre professores paraenses e seus contemporâneos de outros estados brasileiros, e até mesmo de outros países, sobre temas educacionais de interesse comum, e a revista servia como mediadora entre esses professores na troca de informações pedagógicas e de cultura geral. Também aparecem na revista os avisos gerais da Secretaria de Educação e notícias de atividades nas escolas primárias do interior do Pará.

Instância privilegiada de informações pedagógicas, a *Escola – revista do professorado do Pará* legitimou práticas docentes, demarcou posições no campo educacional e contribuiu para afirmar o discurso da educação moderna que as teorias da escola nova prometiam. As normalistas Graziela Moura de Paula Ribeiro, Palmira Lins de Carvalho, Antonieta Serra Freire Pontes e Nina Ayres foram assíduas participantes da revista, publicando diversos textos pedagógicos. Elas escreveram seus nomes na História da Educação do Pará ao constituírem-se num grupo de professoras ativas e sintonizadas com os debates e as controvérsias na educação primária de seu tempo e legaram ao professorado paraense a esperança em uma educação onde o afeto e a dedicação estavam de mãos dadas com a crença no compromisso do Estado em garantir ensino de boa qualidade para todos.

4.7 O ensino: questão de método

Com base na instrução moral, estética e intelectual, o regulamento de 1918 estabelecia o método intuitivo como norteador da prática pedagógica do curso primário. Difundido na Europa desde a segunda metade do século XIX, o método intuitivo foi oficialmente adotado para as escolas públicas brasileiras ainda no Império, sob decreto 7247 de dezenove de abril de 1879. Essa orientação pedagógica foi seguida pelas províncias em todas as reformas educacionais e continuou nas quatro primeiras décadas republicanas. Nas escolas primárias paraenses esse método já estava previsto oficialmente pelo decreto 1689, de vinte e oito de abril de 1910 e continuou a prevalecer em toda a organização didático-pedagógica da escola primária nas primeiras décadas do século XX. Na reorganização da escola primária, no Estado do Pará, instituída em 1931, o método intuitivo ainda foi enfatizado como diretriz da escola ativa.

Vera Teresa Valdemarin analisou a relação que se estabelece entre concepções teóricas e procedimentos didáticos, ou entre filosofia e seus procedimentos educacionais, delimitando essa análise ao método intuitivo exemplificado nos manuais didáticos elaborados para orientar a prática de professores na educação de crianças em fases iniciais da escolarização. Na concepção do método intuitivo, toda a aprendizagem inicia nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, e seu referencial teórico vai além das formulações de Froebel e Pestalozzi, sendo, para a autora, creditado ao empirismo, teorização sobre o conhecimento elaborada por Francis Bacon e John Locke no século XVII, a influência determinante deste procedimento de ensino[293].

A reorganização do funcionamento do sistema educacional, nas diversas reformas realizadas pelo governo para a escola primária, carregava em si a pretensão de disseminar valores e normas sociais de acordo com os interesses da sociedade e assim, estar em sintonia com o moderno de sua época. Na escola ativa, a observação e a experimentação seriam as bases da construção do conhecimento. A cada reforma, restava ao professor renovar as esperanças e apoiar o surgimento de uma escola nova:

---

[293] VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa de Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa. Op. cit., p. 65-105.

> Belém, se paralelizando aos grandes centros educacionais, no sentido de realizar a obra fundamental da nacionalidade, que é a educação do povo, graças ao apoio direto do governo e a orientação do diretor da educação a quem ninguém, de certo os excederá, na exaltação continua do ideal, na inquietação do espírito sequioso de progresso, na consciência profunda das suas altas responsabilidades, vem sofrendo reforma quase total nos métodos e princípios educacionais, não sendo para admirar que brevemente surja, com todo vigor, o que realmente se chama Escola Nova [294].

O discurso da professora Corina Lassance Cunha avaliava as novas orientações pedagógicas, trazidas pela Escola Nova como o advento da modernidade na escola, como um avanço contra o legado de uma escola primitiva, onde ainda prevalecia o método de ensino da palmatória. A afirmação da Escola Nova acarretaria a iluminação promissora da escola primária e, ao professor, era exigida a competência de nortear a trilha dos novos processos de ensino da nova pedagogia:

> E quem faz a escola nova, com todos os seus encantos e atrativos, encaminhando-a com proveito e segurança na realização de sua finalidade, é o professor, o mestre, o educador. A ele compete, pela perfeita intuição que deve ter a nobre missão que lhe pesa sobre os ombros, formar a ambiência escolar, dentro da qual o discípulo se sinta bem, sem constrangimento, em plena liberdade de ação, como se estivesse em família, de modo a poder, sem receio, dar expansão às manifestações do seu espírito ainda embrionário, manifestações essas pelas quais o professor aquilatará de capacidade, das tendências, das predisposições de cada aluno, podendo assim norteá-las com eficiência.[295]

Entretanto, os preceitos pedagógicos do método intuitivo que, oficialmente, deveriam conduzir o processo pedagógico da escola ativa foram, muitas vezes, substituídos pelos professores por aulas descritivas. Na transcrição de algumas aulas do diário de classe da normalista Francisca Menezes, professora do terceiro ano primário do Grupo Escolar "Rui Barbosa", publicadas no periódico número 4 da *Escola - revista do professorado do Pará*, que saiu em maio de 1935, percebe-se a utilização de descrições verbais e não da percepção dos sentidos no ensino.

---

[294] CUNHA, Corina Lassance. A escola nova e sua finalidade. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934, p. 43.

[295] CUNHA, Corina Lassance. Op. cit. p. 43- 44.

A aula do dia dois de maio de 1935 inicia com cantos e a verificação da higiene de cada aluno. Em seguida, leitura feita pela professora do excerto *Instrução e Educação*, que enfatiza a importância desses dois fatores morais na vida de todos. Na aula de desenho as crianças são convidadas a desenhar um ovo, a partir do qual as outras atividades da aula estarão pautadas; nos estudos da linguagem os alunos completarão as sentenças com palavras relacionadas ao ovo desenhado: "a gema do ovo é ..." , " a clara do ovo é ...", " gosto muito de ...". Essas frases deveriam ser lidas pelos alunos depois de completadas. Ao ensinar geografia, a professora lembrou às crianças da semelhança da forma oval com a forma esferoidal do nosso planeta e ao ensinar história, falou da origem da história do ovo de Colombo [296].

A rotina inicial das aulas permanece inalterada em todas as aulas descritas na revista, com os cantos e a inspeção higiênica a cada aluno ocorrendo diariamente. O ensino da linguagem se resumia a escrever letras que faltam às palavras ou completar frases apresentadas pela professora. No ensino da leitura a professora apresentou palavras soltas para que os alunos as reunissem na formação de sentenças. O ensino da geografia e da história era realizado por prelações, notas explicativas e conversas sobre diferentes assuntos, como por exemplo, sobre a praça onde a escola estava situada e as repartições importantes que a cercavam, referindo-se às autoridades que as dirigem, ou ainda, sobre a finalidade das rodovias no território brasileiro e a narração sobre as "páginas sombrias da escravidão na nossa terra". Para ensinar aritmética, a professora também não se valeu de objetos concretos, iniciando com a escrita dos números, o exercício de "problemazinhos" com números simples, contagem até 10, ordenação crescente de números apresentados aleatoriamente pela professora e cálculos simples [297].

Pelas aulas do diário de classe da professora Francisca Menezes, percebe-se que o conhecimento não iniciava na observação da natureza e uso prático dos sentidos. O ensino procedia em dissertações descritivas e ainda continuava a ser um "ensino vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e só palavras" [298]. Nas aulas de Francisca Menezes, a construção do conhecimento pela criança estava distante da organização de práticas

[296]MENEZES, Francisca. Diário de classe. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p. 57-60.
[297] Idem.
[298] BARBOSA, Rui. Op. Cit., p. 199.

pedagógicas que associavam o ensino ao fazer e ao experimentar. A idéia da criança como tabula rasa[299], onde o conhecimento poderia ser impresso, permeou todas as atividades da professora.

A dedicação, a competência e, principalmente, a inventividade do professorado, muito mais do que os investimentos financeiros do Estado para a educação ou a ampliação de proposições didáticas e metodológicas, seriam responsáveis pelas mudanças no quadro da educação. A inovação prometida pela Escola Nova, com a implantação da escola moderna, sob a luz de novas orientações pedagógicas, limitou-se a boa vontade de alguns professores em incluir, nas suas aulas, atividades adaptadas do método ativo.

Na tentativa de superar o ensino tradicional da escrita, a professora Maria Leal Uchoa Martins, do primeiro ano primário do Grupo Escolar "Pedro II", utilizava-se do método ideo-visual, ou seja, o uso do desenho aliado com a ginástica dos movimentos necessários à grafia. Esses movimentos correspondiam ao treino do direcionamento do olhar, da discriminação auditiva e da coordenação das mãos, atribuídos como fundamentais para o sucesso da alfabetização. Para ensinar leitura, a professora entregava fichas a seus alunos, onde estavam escritas as mesmas palavras do quadro negro. Assim, em exercícios continuados de alguns dias, o aluno fixava essas palavras e conseguia, de memória, ler [300].

O método ideo-visual, exposto pela professora Maria Leal Uchoa Martins como facilitador de experiências positivas com alunos do primeiro ano primário, era resultado dos estudos e observações realizados pelos cientistas para:

---

[299] A teoria da tabula rasa é creditada ao filósofo inglês John Locke (1632-1704), para quem todas as pessoas ao nascer o fazem sem impressões, sem os princípios lógicos, sem os princípios morais e sem a idéia de Deus. O processo de conhecer, de saber e de agir é adquirido pela experiência, pela tentativa e pelo erro. Portanto, essa teoria vê a educação como elemento central do desenvolvimento humano. As obras de John Locke, em especial *Ensaio sobre o entendimento humano*, de 1690, estabeleceram as grandes linhas do credo filosófico, religioso e político do Século das Luzes. Maria Lúcia Pallares-Burke vai buscar em alguns aspectos do iluminismo europeu, a explicação para certas atitudes em relação à educação do povo que se desenvolveram no Brasil até meados do século XX. Para a autora, herdamos do iluminismo não só suas "luzes", mas também suas "sombras". PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma "sombra" no século das "luzes". In: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Tópicas em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 53-54.

[300] MARTINS, Maria Leal Uchoa. Aplicação do método ideo-visual. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p. 50-55.

> (...) transformar as escolas de antanho em verdadeiras oficinas de trabalho ativo, onde o escolar se entrega alegre e satisfeito às suas pesquisas. Aí ele mesmo investiga, observa, chegando por si a descobrir, construindo ele próprio tudo quanto queira ou deseje seu espírito infantil ávido de saber[301].

Entretanto, a apropriação feita pela professora Maria Leal Uchoa Martins materializou uma atividade que subordinava a aprendizagem da leitura e da escrita ao nível de maturidade das crianças e demandava de um período de exercícios de discriminação viso-motor e auditivo-motora para alcançar a escrita com desenvoltura caligráfica e ortográfica, ao mesmo tempo em que estimulava à habilidade de leitura pela memorização do repertório de palavras apresentadas. Deve-se considerar que a experiência de Maria Leal Uchoa Martins é característica de um modo organizado de pensar e apresentar o conhecimento pedagógico na situação configurada para a educação naquele momento. Como observa Michel de Certeau, a idéia de método está contida na prática e nas ações discursivas sobre o fazer, ou seja, na relação entre o conhecer e o discurso que organiza a maneira de fazer [302]. O método ativo de ensino exigia do professor um conhecimento científico da infância e o saber fazer assumiu lugar privilegiado na prática pedagógica.

Experiências isoladas, principalmente nos grupos escolares da capital, revelam que o ensino ativo era uma preocupação constante dos professores. Fazer com que o aluno participasse interessadamente nas atividades propostas foi a preocupação que acompanhou, e ainda hoje acompanha, o professor. O vento da renovação pedagógica que o escolanovismo trazia, motivou os professores a relatarem experiências pedagógicas, ao mesmo tempo em que também reconheciam suas dúvidas e dificuldades na aplicação das novas teorias. Em 1934, a professora normalista Emília Henderson Loureiro, do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco", confessava conhecer as idéias de Decroly, porém ainda se deparava com algumas dificuldades para colocá-las em prática nas suas aulas:

> Como se depreende, não estabeleço dogmas. Apenas faço referência a idéias conhecidas de todos nós, mas cuja realização nunca nos preocupamos com entusiasmo.
>
> Falha na orientação? Carência de preparo? Cansaço físico? Embates morais?

[301] Idem, p. 50.
[302] CERTEAU, Michel de. Op. cit., p.136.

> Um pouco de tudo isso e de mais alguma coisa que nos abatemos de elucidar.
>
> (...)
>
> Neste grupo, onde constituímos uma coletividade de 36 professores, nenhuma, talvez, se julgue em condições de praticar a escola ativa, tal como a preconizam os mestres e requer o meio. Todas, porém, podem tentá-la, e algumas vão mostrando já realizações bem animadoras.
>
> Penetremos à sala da professora Genoveva Silva, há mais de um lustro fazendo experiências, modestas embora, porque nunca passaram do ambiente desta casa, e observemos em suas aulas a ausência de fragmentação de matérias da escola tradicional[303].

Emília Henderson Loureiro reconhecia falhas na formação de normalista para aplicar com segurança uma metodologia onde cabia ao professor oferecer exercícios de associação de idéias, estimular os procedimentos de observação e de experimentação e exercitar as habilidades de comparação, dedução e conclusão. Para a professora, somente uma orientação pedagógica segura poderia suprir a carência de preparo do professor. O cansaço físico e os embates morais também foram considerados por Emília Loureiro como dificuldades para um desempenho melhor do professor. Considerando-se que em 1937 as mulheres constituíam 91,72% do professorado primário no Estado do Pará, provavelmente os problemas enfrentados pela dupla jornada de trabalho como mães, esposas, donas de casa e professoras, somadas as lidas do magistério infantil, resultavam no cansaço físico e carência de preparo das aulas, referidos pela professora Emília como entraves à aplicação do ensino ativo.

As experiências realizadas nos grupos escolares de Belém, aliadas aos vários ensaios da escola nova em todo o Brasil, motivaram e restauraram as esperanças na "caminhada ao lado dos realizadores do maior problema da humanidade - a educação", única obra capaz de alcançar a "dinâmica do progresso da Pátria" [304]. Legado dos estudos de Montaigne, no século XVI, para quem o ensino deve preceder da observação e da experiência; de Bacon, que considera no ensino a importância da substituição da abstração e da palavra pelo estudo concreto da realidade; de Comenius; de Rosseau; de Pestalozzi; de Hebart; de Froebel, que considera que o desenvolvimento da aprendizagem da criança está no agir, criar, inventar; o método ativo proporcionou uma maneira de organizar os

[303] LOUREIRO, Emília Henderson. Centro de Interesse. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934, p. 51- 52.
[304] LOUREIRO, Emília Henderson. Op. cit. p. 52.

programas de ensino pela graduação dos conteúdos, partindo do mais fácil para o mais difícil, do mais próximo para o mais distante, do concreto para o abstrato, o estímulo à observação do meio e o recurso da experiência, presentes na escola fundamental até os dias atuais.

4.8 Outros agentes pedagógicos: o inspetor escolar e o diretor

A ausência de programas detalhados para o ensino e a determinação, pelo próprio professor, do ritmo do trabalho pedagógico e das normas para a disciplina do aluno, na época do Império, permitiu relativa autonomia aos professores na organização de seu trabalho. A lei 664 de trinta e um de outubro de 1860 instituiu apenas um delegado de instrução pública e um suplente, que o substituísse nos seus impedimentos, para todo o vastíssimo território da província paraense. O presidente de província Machado Portela mudou, em 1871, a designação de delegado de instrução pública para delegado literário e visitador, especificando mais detalhadamente as funções destinadas a esse cargo: fiscalizar as condições higiênicas da escola, o regime de trabalho dos professores, o método de ensino das aulas e a disciplina. O número de delegados, entretanto continuou irrisório: apenas dois. Em 1874 o presidente da Província do Pará eliminou o cargo de delegado literário e instituiu a função de visitador anual, permanecendo, porém, o mesmo número previsto pelo decreto de 1871, ou seja, dois visitadores.

A reforma proposta para a instrução pública pelo governo republicano não poderia prescindir da figura do inspetor de escola. Em 1890, José Veríssimo justificou que a importância desse profissional estava ligada a eficácia de qualquer reforma em qualquer organização do ensino e propôs ao Congresso Legislativo a criação de seis distritos escolares ou inspetorias. Para exercer a função de inspetor de escola era imprescindível comprovação notória de habilitação, capacidade e moralidade. Mesmo triplicando o número de inspetores já existentes desde 1874, o diretor geral reconhecia que para a enorme

extensão do Pará, com seus problemas de transporte e comunicação, o número ainda era insuficiente[305].

A sugestão lançada por José Veríssimo foi ignorada pelo governo estadual. Em 1891, da Diretoria de Instrução Pública seguiu-se a orientação que a inspetoria fosse realizada pelo recém criado Conselho Escolar. Esse Conselho funcionaria em cada localidade do Estado e os seus cinco membros seriam escolhidos entre os habitantes mais idôneos do lugar para o encargo de inspeção das escolas públicas do município, sem receberem, entretanto, honorários para esse serviço.

Uma prática que poderia ser econômica para o Estado e de participação para o cidadão nas causas do ensino, foi reconhecida, três anos após essa deliberação, por apresentar efeitos negativos, ou pelo menos diminutos. Tudo isso devido ao fato apontado por Alexandre Tavares, diretor geral da instrução pública do Pará:

> Nas pequenas cidades, sendo fáceis as relações amistosas, fácil também se torna o obscurecimento dos descasos na execução dos deveres e até mesmo da falta de idoneidade pedagógica, de onde os atestados graciosos mais lisonjeiros possíveis das respectivas autoridades escolares, com bem poucas e honrosas exceções.
>
> É que o nosso meio social ainda não está convenientemente preparado para estes melhoramentos, por carência de educação cívica, tão descurada nos infaustos tempos da nefanda monarquia brasileira[306].

O regime democrático, implantado com a república, exigia que seus cidadãos ultrapassassem a mera expressão de desejos particulares em consideração ao interesse do conjunto da comunidade. O Conselho Escolar deveria ser um espaço onde o cidadão participasse das deliberações acerca da instrução levando em conta a necessidade mais imediata do seu município. Porém o descaso e a falta de compromisso dos membros do Conselho, justificados por Alexandre Tavares como ausência de educação cívica, acarretaram prejuízos ao modelo democrático de administrar a educação popular.

---

[305] A Instrução Pública no Estado do Pará em 1890. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Justo Leite Chermont – Governador do Estado por José Veríssimo, Diretor Geral da Instrução Pública. Pará: Tipografia de Tavares Cardoso, 1892, p. 50 -51.

[306] Relatório das repartições estaduais apresentado ao Sr. Governador Dr. Lauro Sodré em 1894. Belém: Tipografia do Diário Oficial, 1896, p. 246.

Os Conselhos Escolares deveriam exercer a função de fiscalizar a obrigatoriedade do ensino, o desempenho do professor e o cumprimento do regulamento de ensino nas escolas que fossem de responsabilidade direta do Estado, além de organizar e emitir relatórios sobre o funcionamento da educação no município. Em sua dissertação de mestrado, Wilson da Costa Barroso considera que os Conselhos Escolares reforçavam o poder fiscalizador e controlador do Estado, e que a falta de participação se dava pelo fato de, numa sociedade recém saída da escravidão, a maioria da população não dominar a leitura e a escrita, um dos critérios exigidos para tomar parte do conselho [307].

Para o diretor de instrução Alexandre Tavares, a ausência de uma fiscalização severa e rigorosa nas escolas se deveu, em parte, pela "minguada" verba destinada à instrução pública. Em 1893, esse diretor conseguiu "apesar da carência absoluta de verba", contratar Odorico Lemos como visitador geral das escolas do interior. Com apenas um inspetor de ensino, a efetuação do controle administrativo e pedagógico das escolas do interior do Estado do Pará ainda continuou apresentando resultados mínimos.

Pedidos de destinação de verbas para ampliar a quantidade de visitadores escolares repetiram-se nos relatórios oficiais. Com a implantação do regimento interno das escolas primárias, em dois de janeiro de 1899, foram criadas doze circunscrições estaduais. Os doze inspetores de ensino eram obrigados a ter residência fixa na sede de cada circunscrição. Nesse mesmo ano, pelo decreto 719 de sete de julho, foi elevado de doze para dezesseis o número de circunscrições e conseqüentemente, de inspetores.

Esse modelo de fiscalização, entretanto, durou muito pouco. Em vinte e três de fevereiro de 1901 o governador Augusto Montenegro alegou necessidade de reduzir as despesas com funcionários considerados desnecessários para o andamento do ensino. Reconhecendo que o serviço de inspetoria escolar não estava satisfazendo os objetivos traçados para sua ação, o governador estabeleceu que a inspeção das escolas da capital ficaria sob responsabilidade do diretor de instrução pública, e no interior do Estado ela

[307] BARROSO, Wilson da Costa. *Educação e cidadania no republicanismo paraense: a instrução pública nos anos de 1889-1897*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, 2005, p. 106.

voltaria a ficar a cargo do Conselho Escolar Municipal. Inácio Moura manifestou-se contrário a essa determinação do governador narrando o seguinte fato:

> Vossa excelência sabe, Senhor Presidente, que no município de Igarapé-Miri há uma localidade, Paraíso Terreal creio eu, onde se dizia haver uma escola pública. Todos os meses, regularmente, vinham a Diretoria Geral os atestados de freqüência do respectivo professor. Um dia, porém, não sei se vossa excelência ou o governo mandou lá um emissário especial para ver que escola era essa, ou se não me engano, porque havia reclamações a respeito. Suponho que o emissário aludido foi o senhor professor Bertholdo Nunes, que ali chegando, encontrou uma casa comercial no lugar onde devia existir o tal paraíso[308].

Para Inácio Moura, as irregularidades deparadas pelo representante do governo seriam minimizadas com a constante fiscalização do inspetor de ensino, o que garantiria ao governo um domínio maior sobre o trabalho desenvolvido na escola. O governador Augusto Montenegro, apesar de reconhecer que as atribuições do inspetor escolar em fiscalizar, orientar e disciplinar eram importantes, denunciava a ausência do cumprimento das determinações dirigidas ao inspetor:

> Em geral os inspetores de ensino limitavam-se a receber seus vencimentos, e se percorrerdes os arquivos de nossas repartições a fim de estudar, pelas requisições de passagens e atividades dos ditos inspetores nos seus respectivos distritos, verificais que essas requisições seriam ordinariamente para transportar os inspetores e suas famílias para a capital [309].

A estratégia de controle e disciplina da inspeção escolar tropeçava na falta de honestidade, tanto de professores quanto de inspetores. Entretanto, a fiscalização do Estado sobre a escola e a atividade docente era fundamental para garantir a racionalização e a uniformização do ensino propostas pelas reformas republicanas. A permanência das atribuições do inspetor continuou a se repetir, com poucas alterações, nos diversos regulamentos para o ensino primário.

---

[308] Revista *A Escola*. Belém: Imprensa Oficial. Ano II, março de 1901, número 12, p. 407.

[309] Idem, p. 185.

Os encargos do inspetor escolar eram os seguintes: instruir os diretores de grupos escolares e professores de escolas isoladas sob sua inspeção, sobre as dúvidas que ocorressem acerca do cumprimento de seus deveres; visitar com assiduidade os grupos escolares e escolas isoladas da capital e mencionar, no termo de sua visita, o que lhes pareceu merecedor de louvor ou de censura; representar o diretor de ensino nas imposições de penalidade julgada a membros do magistério público; promover conferências públicas sobre assuntos de interesso para o ensino; enviar mensalmente ao diretor do ensino um relatório circunstanciado sobre o ensino nas localidades percorridas, indicando pontos pedagógicos, higiene escolar, competência, assiduidade e moralidade do professor [310].

A nomeação de três inspetores escolares, prevista pelo artigo 23 do decreto 3356 de sete de maio de 1918, para fiscalizar os grupos escolares, escolas reunidas e isoladas do Pará, em pouco contribuiu para um efetivo controle do Estado sobre o funcionamento das escolas. As muitas atribuições do inspetor de ensino na visita às escolas ficaram limitadas pela grande extensão do território paraense, retalhado de rios e com grandes dificuldades de comunicação e transporte entre uma localidade e outra. Diversas escolas recebiam apenas anualmente a visita do inspetor e as ações de louvor ou de censura para as ações da escola, ou do professor, restringiram-se a ser documentadas no relatório apresentado ao diretor de ensino, sem conseguir alcançar a finalidade de realmente orientar o professor nas questões didáticas e metodológicas.

A reforma educacional de 1931 não alterou o número de inspetores para todo o Estado e a atribuição de cada inspetor voltava-se para a observância de questões de higiene e saúde, como a disposição do mobiliário (quadro negro, mapa, mesa do professor e carteiras dos alunos) em relação ao arejamento e direção da luz. O inspetor também deveria notificar a Diretoria de Ensino os casos de moléstias contagiosas entre alunos da escola. O diretor do grupo escolar tinha a obrigação de afastar os alunos que apresentassem inflamação nos olhos, sarna, tinha, coqueluche, alopecia e pediculose até que estivessem curados. Se isso não ocorresse, o diretor incorria em multa de 50$000[311]. A fiscalização da

[310] PARÁ. Governo do Estado. Artigo 26 do decreto 3356 de sete de maio de 1918 que altera o regulamento do ensino primário do Estado do Pará. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1918.
[311] Decreto 235 de 26 de março de 1931. Dá nova organização ao ensino primário do Estado. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1931.

saúde da população, por parte do governo, encontrou na escola o ambiente ideal para implantar ações de proteção contra o alastramento de doenças em programas que pretendiam alcançar o controle do comportamento e o cultivo de corpos sadios.

No inquérito promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926, sobre a situação da instrução pública em São Paulo, o organizador do evento, Fernando de Azevedo, esboçou ao final uma síntese dos depoimentos prestados pelos educadores convidados para esse fórum. Segundo Fernando de Azevedo, todos os convidados para o evento estavam acima de qualquer suspeita e foram unânimes em comprovar a necessária reestruturação da escola, pois a ausência de uma política articulada de instrução pública que considerasse as peculiaridades regionais, não permitiria ao Brasil se elevar à modernidade. Sobre a inspeção do ensino, o fórum organizado por Fernando de Azevedo concluiu que a mesma deveria se voltar para as condições internas da escola, com seus parcos recursos e ausência de estímulo ao docente, e responder com a criação de um centro de reciclagem pedagógica. Porém, enquanto os inspetores mantivessem um caráter exclusivamente burocrático, embaraçando e tolhendo a iniciativa docente, a orientação pedagógica estaria fadada ao fracasso[312].

Quanto ao papel do diretor de Grupo Escolar na estrutura hierárquica da Secretaria de Educação, o mesmo estava ligado à importância da organização da escola graduada. Organizar, coordenar, fiscalizar e dirigir as atividades do Grupo Escolar foram atribuições exigidas ao trabalho do diretor para estabelecer uma ordem administrativa e pedagógica que alcançava, também, a questão da moralização e da civilização do povo.

O diretor de grupo escolar era considerado a autoridade representativa do governador na escola. Em acontecimentos externos a vivência escolar ou em situações corriqueiras do cotidiano, esperava-se que a atitude do diretor fosse mediada pela responsabilidade e senso de justiça.

No Grupo Escolar de Bragança a diretora Izabel de Queiroz Ribeiro foi chamada para resolver a pendência da dívida contraída pelo porteiro servente daquele grupo, José Francisco Góis, com outro servente, Antonio Martins de Sousa, do mesmo grupo escolar. A solução encontrada pela diretora foi requerer do diretor geral da educação

[312] BOTO, Carlota. Op. cit., p. 264-266.

e ensino público, Genuíno Amazonas de Figueiredo, em vinte e seis de maio de 1934, a permissão de descontar do salário de José Francisco a quantia devida a Antonio. Isso era possível porque o pagamento de todos os funcionários dos grupos escolares, em espécie, era entregue pela Diretoria de Educação aos diretores. Dada a permissão por Amazonas de Figueiredo, a diretora solucionou a questão[313].

Outra situação, mais cotidiana nas salas de aula, era a da indisciplina por parte dos alunos. Segundo o professor Ferreira da Rosa, essa questão deveria ser resolvida com a interferência do diretor:

> O professor que dá sua aula de 50 minutos precisa de 50 minutos para lecionar, calmamente e eficazmente. Se algum indisciplinado o perturba, está prejudicando a aula: não só nos minutos despendidos em chamar o moço à ordem, como no ânimo do professor, que se altera, e a custo retoma o ponto em que foi interrompido. O professor só educa pelo exemplar conselho generoso e oportuno; não pode tirar tempo ao ensino para especialmente educar, porque do ensino todos os discípulos educados estão à espera, e a repreensão é para um só mal-educado. Por isso, quando o professor vê que o perturbador, insubmisso, reincide, não perde mais tempo com ele: remete-o ao diretor, que é o educador[314].

O ensino simultâneo, princípio do processo de racionalização do tempo escolar, exigia ordem e disciplina para alcançar a dupla finalidade da escola primária: moralizar e civilizar. Sem obediência, por parte do aluno, dos preceitos da disciplina, da atenção e do silêncio, o professor não realizaria de modo eficaz, a aula planejada. Nessa situação, o diretor deveria empregar recursos persuasórios para convencer o aluno a mudar de atitude e assim "merecer o afeto de todos e progredir na vida profissional" [315].

Em caso de indisciplina, o aluno deveria ser conduzido à presença do diretor da escola para repreendê-lo por seu comportamento inadequado. Ao invocar o diretor para o papel de educador a serviço da formação de bons cidadãos, foi se construindo a

---

[313] Documentos avulsos do Arquivo Público: atestados, folha de freqüência, folha de pagamento, ofícios, petições e recibos da Diretoria Geral da Educação e Ensino Público (1933-1938).

[314] ROSA, Ferreira da. Disciplinar. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p.61.

[315] ROSA, Ferreira da. Idem, p.62.

identidade do diretor como autoridade responsável pelos destinos da instituição de ensino. O dever de cumprir e fazer cumprir a organização e a ordem, fundamentais para o bom andamento da instituição responsável pela educação pública, legitimou a pressuposta competência do diretor nas questões administrativas e pedagógicas da escola.

Em 1918, o decreto 3356, que regulamentava o ensino primário no Estado do Pará, previu a realização de concurso público para o provimento do cargo de diretor de grupo escolar da capital. O concurso constava de prova escrita e prova oral, versando sobre assuntos pedagógicos. Exigia-se o diploma da Escola Normal e experiência no exercício do magistério de pelo menos dois anos. No interior do Estado, a nomeação do diretor do grupo escolar ainda estava atrelada aos interesses de políticos e grandes latifundiários.

Em 1931 a nomeação para diretor de grupo escolar passou a ser de inteira responsabilidade do governador do Estado. Para assumir o cargo era exigido que o indicado possuísse o curso normal completo, absoluta idoneidade moral, reconhecida competência, além da experiência prática de dois anos no ensino público. Porém, apesar da exigência legal do diploma da Escola Normal para assumir a direção dos grupos escolares, nem todos os diretores indicados para o cargo possuíam a habilitação de normalista.

A carência de profissionais qualificados e até mesmo a intervenção de políticos nas decisões da administração educacional, moldaram um quadro onde o número de não habilitados superava o de diplomados. De 87 estabelecimentos que ofertavam o ensino primário em 1938, localizados em Belém e em municípios próximos da capital, apenas 37 eram dirigidos por normalistas[316]. O caráter político das nomeações entrelaçava compromissos pessoais com normas estabelecidas e fez emergir a fragilidade da estrutura administrativa da Secretária de Educação às intercessões políticas.

[316] Anuário Estatístico do Brasil, 1938. Rio de Janeiro: IBGE, vol. IV, 1939.

CAPÍTULO V

Ritos, festas e comemorações da escola primária

As festas escolares compreendidas no bom sentido, no sentido da moderna pedagogia, que põe toda a sua preocupação em favorecer a formação da criança dentro de um critério humano, biológico, de evolução harmoniosa de todas as suas faculdades, é um dos motivos mais interessantes com que pode contar o professor para incentivar a atividade de seus alunos.

Cecília Meireles, 1930[317].

Figura 18: Sincronismo na apresentação de ginástica no campo do Clube do Remo, em sete de setembro de 1937.

[317] MEIRELES, Cecília. Festas escolares. In: *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Biblioteca Nacional. Vol. 4, 2004, p.13.

5.1 As festas escolares: modos de educar

O empenho que o Estado desprendia em relação à política de instrução pública ia muito além da construção de prédios escolares e elaboração de programas de ensino. Uma agenda minuciosa de celebrações, espetáculos e ritos da escola primária, materializava as ações do regime republicano e envolvia tanto os que estavam diretamente ligados à escola quanto os que nunca a haviam freqüentado, mas sensibilizavam-se diante de determinadas práticas, recorrentes por muito tempo na escola.

No período escolhido para esse estudo, a disseminação dos valores nacionais pela escola fortaleceu a política de nacionalização do Estado brasileiro. Jorge Nagle considera a década de 1920 um período fértil para o desenvolvimento e estruturação dos ideais nacionalistas no Brasil, em especial no campo da educação escolar. Com a eclosão da Primeira Grande Guerra Mundial em 1914 desenvolveu-se, no Brasil, um rudimentar corpo de doutrina e estratégias de ação para estabelecimento das idéias nacionalistas. Uma dessas idéias nacionalista foi a iniciativa de Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon de fundar a Liga de Defesa Nacional, em 1916. Com o objetivo principal de congregar os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes, a Liga de Defesa Nacional alertava para o perigo externo provocado pelas guerras e para o perigo interno provocado pela quebra de unidade, pela falta de instrução, pelos erros administrativos, pelas cobiças individuais e pela indiferença [318].

O desenvolvimento do civismo, o culto do heroísmo, o estudo da história do Brasil e das tradições brasileiras, a propagação da educação profissional e a organização de grupos de escotismo, foram ações que fizeram parte do conjunto de objetivos propostos pela Liga de Defesa Nacional e suas representações estaduais. Essas ações se corporificaram nas práticas da escola primária no culto à bandeira, no ensino de músicas e poesias de autores brasileiros, na divulgação de livros e leituras impregnadas de virtudes morais e valores cívicos, no exercício de uma disciplina que exigia “liberdade sem excesso” e “respeito às leis e à autoridade”. Nesse contexto, as festas cívicas na escola primária serviram para fortalecer o Estado brasileiro no imaginário popular por meio do sentimento e da sensibilidade.

[318] NAGLE, Jorge. Op. cit. p. 65-66.

Entre os estudos sobre as festas na escola primária, destacamos o de Renata Marcílio Candido sobre as festas nas escolas públicas paulistas na primeira república, quando ocorre a expansão da rede de ensino público. A partir do conceito de cultura escolar formulado por Dominique Julia, a autora associa os festejos escolares ao potencial educativo que os mesmos exerciam sobre a sociedade no novo regime político. A partir de uma legislação específica, que definia quais as ocasiões de celebração na escola, os festejos escolares permitiram ensinar conceitos abstratos como patriotismo e nacionalismo[319].

Nos estudos sobre o ensino de história nas escolas públicas paulistas entre 1917 e 1939, Circe Bittencourt reconhece como tarefa específica da escola a transformação do caboclo, do imigrante e do operário em cidadãos brasileiros. Para isso, as festas e comemorações, ao lado dos livros escolares de conteúdo profundamente moral e acentuadamente patriótico e das preleções dos professores, tornaram-se partes integrantes e inerentes da escola na missão de alicerçar a memória nacional em torno de um passado único, previamente elaborado pela elite brasileira e onde esta surgia como legítima representante do passado histórico[320].

Mesmo sendo em outro período, entre 1815 e 1845, os estudos de Carla Chamon sobre as festas cívicas ocorridas em Minas Gerais, apontam como o maior objetivo de realização das festas cívicas o intento de unir a todos em torno de ideais comuns. Testemunhas de propósitos políticos, as festas cívicas imprimiram sua marca no tempo na tentativa de servir de referência à população ao diferenciar o tempo cotidiano, de trabalho e afazeres, do tempo da festa, da celebração e de anúncio de coisas novas e boas, que dá sentido ao tempo cotidiano[321]. A autora analisa o momento da festa cívica como um momento de vivência política e cidadania, e apesar dos obstáculos que impediam o livre desenvolvimento desta no período imperial, a "identidade que a festa cívica procurava criar estava ligada a uma experiência de cidadania, pois a cidadania não se faz apenas por uma

---

[319] CANDIDO, Renata Marcílio. *Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930).* Dissertação de Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007, p. 147.

[320] BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho.* São Paulo: Edições Loyola, 1990, p. 167.

[321] CHAMON, Carla Simone. *Festejos imperiais: festas cívicas em Minas Gerais (1815-1845).* Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 62.

soma de direitos políticos, civis e sociais, mas também pela participação, na História, de experiências e valores comuns" [322].

No Estado do Pará, o artigo 268 do regulamento do ensino primário de 1918 tornava obrigatórias as comemorações de início e encerramento do ano letivo; do dia da independência do Brasil; do dia da bandeira; do aniversário de fundação do grupo escolar ou escola e do aniversário da localidade onde ficava o grupo escolar ou a escola. Além disso, o ato de inauguração de novas escolas e grupos escolares, a exposição de desenhos e trabalhos manuais e a premiação de alunos e professores que se destacavam no magistério, tornaram-se momentos celebrados e auxiliares na visualização do projeto republicano de valorizar uma pedagogia cívica.

Além da festa de encerramento, que já estava incluída no calendário escolar, o Governo do Estado criou, em 1922, a Festa do Estudo. O objetivo principal desta festa, a ser realizada no primeiro dia do ano letivo, era o de fazer do primeiro dia de aula, um dia distinto, um momento de comemoração, de integração e de consagração ao valor do estudo. Segundo o desembargador Arthur Porto, a realização dessa festa traria bons augúrios para a jornada pedagógica [323]. As festas de início e de enceramento do ano letivo denotam momentos especiais na vida da escola, representando o começo e o fim de um tempo, o tempo dos trabalhos escolares.

A festa de aniversário dos grupos escolares era registrada nos jornais e sempre contava com a participação de autoridades políticas e educacionais. Na opinião do jornal *Folha do Norte* a comemoração do aniversário do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco", em março de 1920, foi muita singela. Iniciou com a entoação do hino do grupo pelos alunos, seguida de uma conferência ministrada pela diretora Catharina Fayal Martins. Poemas, sonetos e monólogos declamados pelos alunos deram o tom literário à festa: *A flor e seus perfumes*, poesia recitada pela aluna Jacyra Lopes; *Ao Barão do Rio Branco*, soneto apresentado pela aluna Maria Lindaura Lopes; *O pequeno vadio*, monólogo interpretado por Orlando Azevedo; *O rouxinol e o calvário*, poesia declamada pelo aluno Dario Faria de Brito; *Minha terra*, música cantada por todos os alunos; *Ao Brasil*, poesia recitada pela

[322] CHAMON, Carla Simone. Op. cit. p. 173.
[323] PORTO, Arthur. *Escola brasileira: idéias e processos de ensino*. Pará- Belém: Livraria Clássica, 1923, p.19.

aluna Carolina Telles; *A escola*, monólogo lido pelo aluno Orion Atahualpa Canto Loureiro; *Parabéns*, poesia lida pela aluna Olga Pérola Serra; *A instrução*, poesia declamada pelo aluno José Berredo; ao final, o hino nacional foi cantado por todos os alunos[324].

O festejo de aniversário do Grupo Escolar "Bezerra de Albuquerque", localizado no distrito de Pinheiro, envolveu outras escolas da comunidade em uma grande festa cívica, sem o tom literário da festa de aniversário do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco". As comemorações iniciaram com o hasteamento da bandeira nacional, içada às sete horas da manhã ao som do hino nacional cantado pelos escoteiros do Grupo que, após isso, marcharam até a residência do subprefeito. À tarde, reuniram-se no parque do Grupo os alunos da escola isolada do quilômetro 25; escola da Loja Maçônica Fraternidade Pinheirense; escola de pescadores "Rodrigues dos Santos", da colônia de pescadores z-17 e escola isolada do quilômetro 21, conduzindo seus respectivos estandartes e bandeiras. O préstito percorreu as principais ruas da Vila do Pinheiro até o palanque armado na Rua Siqueira Mendes, onde estavam o secretário geral do Estado e outras autoridades civis e militares, para desfraldar o pavilhão nacional. O hino nacional brasileiro foi cantado no encerramento da comemoração [325].

Algumas atividades cívicas eram celebradas fora do espaço físico da escola, como a comemoração planejada pela Diretoria de Ensino e Instrução Pública para a visita do futuro presidente da república, Washington Luiz, à Belém em julho de 1926. O tom encantador da comemoração assim foi descrita pelo jornal *Folha do Norte*:

> (...) Foi uma das mais encantadoras manifestações realizadas nesta capital em homenagem ao Dr. Washington Luís a festa infantil promovida pelo governo do Estado, no campo de esportes do Clube do Remo.
> Desde muito cedo começou o movimento na cidade, trafegando os bondes cheios de crianças das escolas para o Marco da Légua.
> Às 8 horas já o campo daquela associação esportiva estava literalmente cheio, apresentando aspecto empolgante.

[324] Aniversário do Grupo Escolar Barão do Rio Branco. *Folha do Norte*. Belém, 23 de março de 1920, número 8983, p. 1.
[325] Grande parada escolar. *Folha do Norte*. Belém, 04 de setembro de 1929, número 12309, p.1.

> O eminente brasileiro, ali chegou, pouco antes das 9 horas, no *landau* oficial, acompanhado do Dr. Dionísio Bentes, governador do Estado. Em outros automóveis seguiam autoridades e pessoas gradas.
> Duas bandas militares tocaram o Hino Nacional à entrada de sua excelência e do chefe do Estado, enquanto o povo aclamava entusiasticamente os nomes dos dois estadistas.
> Da tribuna oficial, o Dr. Washington Luís saudou a multidão iniciando-se a festa.
> Foi executado todo o programa, tendo tomado parte nos exercícios de ginástica sueca 717 alunas dos grupos escolares, que mereceram ruidosos aplausos pelo garbo e agilidade que demonstraram.
> Seguiu-se a parada dos escoteiros do Instituto Lauro Sodré, em número de 80, cujos exercícios satisfizeram amplamente, sobretudo quando se deitaram na grama, formando as iniciais WL em homenagem ao nosso eminente hóspede.
> Palmas calorosas aplaudiram os inteligentes rapazes (...)
> Um selecionado de alunas dos grupos escolares realizou interessante número de ginástica, terminando a festa com a formatura geral de todas as crianças em número superior a mil. [326]

A festa organizada para receber o futuro presidente aconteceu no dia vinte e oito de julho de 1926, na praça de esportes do Clube do Remo e mobilizou, desde cedo, toda a cidade. A movimentação dos bondes para transportar as crianças e seus pais até o Marco da Légua, onde se localiza o Clube do Remo, alterou a rotina daquela manhã na cidade de Belém. Um número superior a mil alunos da capital, segundo o jornal *Folha do Norte*, presenciou a festa organizada sob a coordenação das professoras Anita Muller e Emília Soares. O garbo e a agilidade das apresentações infantis receberam elogios da imprensa, afinal, apenas alunos e alunas selecionadas executaram os exercícios de ginástica sueca e escotismo.

As apresentações de ginástica, nas festas cívicas planejadas pela escola primária, apresentavam um modelo idealizado de criança. Os movimentos disciplinados, cuidadosamente ensaiados pelas professoras, transformavam a exibição de ginástica em exemplos de comportamento a ser seguido pela infância brasileira. Para Marta Maria Chagas de Carvalho, as palestras, festas, prêmios, competições, inaugurações, exposições organizadas nas escolas e locais públicos, cultuavam os signos de autoridade e hierarquia e ritualizavam, no espetáculo cívico, modelos de comportamento exemplar:

[326] A festa infantil. *Folha do Norte*. Belém, vinte e nove de julho de 1926. Ano 30, número 11172, p. 1.

> Valores burgueses encenados como normas disciplinadoras do corpo e do espírito sacralizavam o Lar, a Escola, o Mestre, o Dever, a Saúde, fazendo dessas essências objetos de comemoração programados para dias inteiros. A formação de hábitos saudáveis era objeto de atenções especiais. A saúde não era somente um dos temas preferidos das prelações cívicas nas festividades, como também objeto de celebrações em inúmeras competições esportivas oferecidas em espetáculos como modelos exemplares de comportamento. O esporte e a vida saudável simbolizavam a energia, o vigor, a força, a operosidade, signos de progresso inscritos no corpo que conhece o movimento adequado e útil para cada ato[327].

As festas excediam o espaço escolar e realizavam-se nas ruas, nos campos de futebol, nos teatros. Outros atores, além dos professores e alunos, foram chamados para comungar do sentimento de pertencimento a uma nação, onde as festas, em sua conotação pedagógica, criavam e convenciam. A mobilização de alunos e professores na organização de festas que exigiam o exercício de práticas artísticas como desenho, teatro, música e dança, cumpria o papel fundamental de educar os sentidos e completar a educação integral da criança:

> Concorremos, pois, pelas sugestões de arte na escola, para dar às crianças o sentido da beleza, da ordem e da harmonia, de modo que sintam a alegria de viver e de trabalhar, de acordo com as suas preferências, e assim iremos educar-lhes a visão para que observem a beleza, sintam a harmonia do conjunto e distingam os detalhes e os encantos dos cenários da natureza. Nesse sentido é fácil conceber e avaliar a alegria que as escolas, quando bem organizadas, floridas, higiênicas, dão às crianças. Este é o primeiro passo para a socialização, porque forma o ambiente agradável e feliz de onde só a custo se retira os nossos pequenos amigos, muitas vezes sentindo pesar de não terem podido concluir os trabalhos de cooperação que lhe serviram de objeto na classe.[328]

A professora Osmarina Pimenta refere-se à importante presença da arte na escola como forma de ajudar o professor a educar o aluno para a harmonia, a organização, a higiene. Para Cynthia Greive Veiga, as diversas gerações que se formaram recitando poesia, apresentando peças de teatro e cantando o hino nacional em festas públicas, guardam na memória o que diziam ser o melhor da escola: a emoção. No entanto, a recepção ao belo não foi apropriada da mesma maneira por todos, particularmente as

---

[327] CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Op. cit., p. 62-63.
[328] PIMENTA, Osmarina. Síntese de uma palestra de filosofia pedagógica. *Escola – revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 5, setembro de 1935, p. 28-29.

crianças “de mau comportamento” ou sem recursos para comprar as roupas da apresentação. Com isso, o projeto de educação estética para o povo relegou dinâmicas culturais diversificadas e impôs um padrão universal de emoção[329].

Figura 19: Os alunos imitam na roupa e nos gestos a postura dos militares na festa de inauguração do Grupo Escolar de Maracanã, em 1935.

5.2 As festas da Independência: desfiles, exposições e música

Nas celebrações à Independência do Brasil, a música tinha destaque especial. No festejo de sete de setembro de 1939, realizado no Largo do Palácio, os alunos dos grupos escolares da capital, do Ginásio “Paes de Carvalho” e da Escola Normal, sob a regência das professoras Ursulina Sério Santos, Marieta Guedes, Conchita de Araújo Santos, Maria Luiza Vella-Alves e Margarida Schivazappa, cantaram o hino da independência e da proclamação da república na abertura da programação, exibiram o

[329] VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000, p. 419-420.

aprendizado de canto coral de músicas que coloriam o panorama natural do Brasil e sensibilizaram os ouvintes.

A programação consistia nas seguintes apresentações: *Nossa terra*, música de Heitor Villa-Lobos; *Brasil*, letra e música de Gumercindo Justino; *Passarinhos*, letra e música de Celeste Jaguaribe; *Pastoral*, música de Sacchi; *Cantar para viver*, letra de Silvio Solerno e música de Villa-Lobos; *Primavera do Brasil*, letra de P. Gustavo e música de Barroso Neto; *Minha terra tem palmeiras*, letra de Gonçalves Dias e música de João Gomes Jr; *Sete de setembro*, letra de Gilberto Chaves e música Thiers Cardoso; *Pátria*, letra de P. Haroldo e música de Heitor Villa-Lobos e *Marcha escolar*, letra de Caetano Santana e música de Villa-Lobos. No encerramento, o hino nacional foi cantado por todos os presentes.

No ano seguinte a comemoração de sete de setembro aconteceu no Teatro da Paz e as músicas selecionadas pelas professoras regentes também professavam em suas letras o entusiasmo ufanista de um país grandioso. Propositalmente a música *Pátria* se repete na programação, assim como o canto dos hinos da independência e da república na abertura da celebração e do hino nacional no encerramento. A programação foi a seguinte: *Viva a nossa terra*, letra e música de E. Braga; *Passeio* e *Anoitece*, músicas de J. Otaviano; *Pátria*, letra de P. Haroldo e música de Heitor Villa-Lobos; *Vendaval*, música de Celeste Jaguaribe; *Pra frente Brasil*, letra de Zé do Povo e música de Villa-Lobos; *Suspiros*, música de João Gomes Jr; C*anto do pajé*, letra de Paulo Barros e música de Villa-Lobos; *Ser caboclo brasileiro*, música de Calazans; *Minha terra*, música de Waldemar Henrique; *Reverie*, letra de Pereira Castro e música de Schumann; *Hino marcha*, letra de Campos Ribeiro e música de Marcelo Campos.

Percebe-se, pelas músicas selecionadas para a apresentação, a preponderância da música brasileira nacionalista, evidenciando o folclore como um símbolo da presença do povo. Arnaldo Contier afirma que entre as décadas de 1930 e 1960 do século XX, os compositores transformaram-se em intérpretes da história do Brasil. Cabia a eles devolver ao povo sua realidade social e cultural. O folclore, considerado por esses compositores a fala da verdadeira história do Brasil, passou a ser a matéria prima de

músicas nacionalistas[330]. A música do maestro Villa-Lobos, presente nas atividades musicais organizadas na escola para as comemorações patrióticas, cunhava os signos de brasilidade e identidade nacional por meio da propagação de ritmos, melodias e timbres inspirados no folclore brasileiro. Nesse momento histórico, a noção de brasilidade estava intimamente associada à música[331].

Amplamente noticiadas pelos jornais da cidade, as celebrações vesperais da Independência eram eventos sociais de grande importância para a sociedade paraense. A presença de autoridades políticas e de ensino expressava o prestígio que as instituições de educação possuíam perante a coletividade. Os locais escolhidos para a realização desses acontecimentos, o Largo do Palácio e o Teatro da Paz, espaços nitidamente representativos dos valores culturais da elite, tornavam-se democráticos ao receber autoridades civis e militares, pais de alunos e comunidade em geral para uma celebração patriótica. Ao ouvir a programação musical, cuidadosamente ensaiada com os alunos pelas professoras, o público presente era levado a aliar sensibilidade e emoção à função pedagógica de formar o cidadão republicano.

Além da apresentação musical dos estudantes, comemorava-se a festa cívica da Independência com desfiles, também chamados de parada escolar. Ao analisar as paradas cívicas na vida pública norte-americana no século XIX, Mary Ryan considera que existe uma diferença fundamental entre o desfile, onde os cidadãos são organizados em pelotões, companhias, regimentos, tropas e colunas, e as paradas, gênero de solenidade original nas comemorações patrióticas, seja para celebrar comemorações oficiais ou benfeitorias públicas. Para a autora existe uma aparente falta de objetivo ou enredo na formação das paradas. Ao avançar seu curso pelas principais ruas da cidade, o único objetivo visível da parada parece ser o de permitir aos participantes se apresentarem enfeitados com fitas, faixas e uniformes brilhantes, diante da multidão aglomerada ao longo do trajeto, além de consentir que grupos antagônicos da cidade se alinhem e desfilem pelas ruas sem se enfrentarem [332]. Assemelhando-se ao mundo social a partir do qual tinham se

---

[330] CONTIER, Arnaldo Daraya. Op. cit., p. 533.
[331] Idem, p. 139.
[332] RYAN, Mary. A parada norte-americana: representações da ordem social do século XIX. In: HUNT, Lynn (org.). *A nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.177-182.

desenvolvido, os Estados Unidos do século XIX, as paradas podem ser caracterizadas como instáveis, voluntariosas e abertas [333].

Ao contrário da parada, os desfiles patrióticos apresentam uma organização mais sólida e elaborada e o visível objetivo de imprimir sentimentos cívicos aos participantes. Marcus Levy Albino Bencostta entende os desfiles patrióticos como transmissores de uma linguagem coletiva, capaz de expressar múltiplos planos simbólicos e se tornar uma grande festa. Nos estudos sobre os desfiles patrióticos dos grupos escolares de Curitiba, entre 1903 e 1971, o autor afirma que essas celebrações foram resultantes de momentos históricos específicos e exprimiram contextos permeados por restrições, contestações e contradições, formando assim um campo que permitiu o trânsito de valores e símbolos [334]. Os desfiles faziam parte da vida social da escola perante a comunidade e, portanto, foram manifestações repetidamente programadas e divulgadas dentro do calendário escolar. Postos em cena, os desfiles revelam o estreitamento de laços de comunhão e de solidariedade cívica entre alunos, professores, funcionários e familiares [335].

No município de Santarém, oeste do Pará, a celebração de sete de setembro de 1934 reuniu mais de quinhentas crianças, alunos e alunas do grupo escolar e de escolas municipais, em uma missa na Igreja Matriz às sete e meia da manhã. Em seguida houve um desfile até o grupo escolar, onde o prefeito municipal inaugurou a fotografia do intendente Magalhães Barata ao som dos hinos nacional e da independência[336].

No Patronato Agrícola "Manoel Barata", o programa da festa da Independência foi enviado com antecedência ao jornal *Folha do Norte* e divulgado ao público dois dias antes de acontecer [337]. No programa constava o solene hasteamento da bandeira nacional, ao som do hino brasileiro apresentado pela banda de música dos

---

[333] Idem, p. 185.
[334] BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica em Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 304.
[335] Idem, p. 313.
[336] Festa escolar do Grupo de Santarém. *Escola – revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p.72-74.
[337] 07 de setembro no Patronato Agrícola. *Folha do Norte*. Belém, cinco de setembro de 1929. Número 12310, p.1. Notícia repetida nos dias seguintes: Independência – as festas cívicas de amanhã. *Folha do Norte*. Belém, seis de setembro de 1929. Número 12311, p. 1; e Comemoração da data da Independência do Brasil: as festas cívicas que se realizam hoje. *Folha do Norte*. Belém, sete de setembro de 1929. Número 12312, p. 6.

escoteiros daquela instituição, desfile nas dependências do patronato e palestra cívica realizada por um professor do estabelecimento. Pela parte da tarde foram programados torneios esportivos, envolvendo os alunos do Patronato Agrícola, Instituto "Lauro Sodré" e Escola de Aprendizes Artífices, ambas as instituições de ensino profissionalizante.

Exposições de trabalhos manuais e de desenhos, também eram maneiras constantes de celebrar a independência do país, além de acontecerem no encerramento do semestre ou do ano letivo. Moysés Kuhlmann Jr., nos estudos sobre as exposições internacionais entre 1862 e 1922, reconhece a repercussão significativa que as exposições tiveram em seu tempo. Organizadas com intenção didática, normatizadora e civilizadora, as exposições internacionais prestigiaram a educação como signo de modernidade e difundiram propostas para a educação que abarcavam desde materiais didáticos até métodos pedagógicos para os diferentes níveis de ensino [338]. Para Rosa Fátima de Souza, as exposições promovidas pela escola foram uma transposição, para o universo escolar, das formas características de exibição e publicidade correspondentes a essas exposições internacionais[339].

A Diretoria de Instrução Pública do Estado do Pará elaborou critérios para os trabalhos artísticos a serem apresentados nas exposições escolares. Deveriam ser apresentados trabalhos de desenho a lápis, a cera ou a carvão; geométricos, geográficos, ornamentais, industriais ou a mão livre; pinturas a óleo, a pastel, aquarela ou guache; trabalhos de modelagem; artes aplicadas e bordados feitos pelos alunos nas aulas de desenho e prendas manuais[340]. Sinais da renovação pedagógica do ensino primário, as exposições que exibiam os trabalhos manuais confeccionados pelos alunos da escola eram mostradas à comunidade como resultado do capricho e dedicação dos professores e autoridades escolares:

---

[338] KUHLMANN JR, Moysés. *As grandes festas didáticas; a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Edusf, 2001, p. 9.

[339] SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos da civilização: implantação da escola primária graduada em São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998, p. 264.

[340] PARÁ, Governo do Estado. Decreto 3356 de sete de maio de 1918. Altera o regulamento do ensino primário do Estado do Pará. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1918.

> Merecem nossos louvores a atividade inteligente do corpo docente primário, pondo em prática, com sucesso surpreendente, sob inspiração do Secretario Geral do Estado, as novas diretrizes da escola ativa, fazendo adaptação ao regime escolar em vigor das normas pedagógicas em evolução, numa antecipação louvável ao projeto da reforma que pretendemos realizar, o que é um atestado de seu zelo e competência. Tivemos oportunidade de verificar esse progresso introduzido em nossas escolas, cujos resultados, apesar do limitado espaço de tempo, são verdadeiramente reais. Haja vista a exposição feita no Grupo Escolar Floriano Peixoto, dirigido pela diretora Hilda Vieira, onde o visitante encontra os sinais evidentes da renovação pedagógica a que aludimos[341].

Em Cachoeira do Arari, município da ilha de Marajó, para comemorar o dia sete de setembro de 1935, além do desfile dos estudantes pelas principais ruas da cidade e execução do hino nacional pelos mesmos, foi realizado uma exposição organizada pelas professoras Maria Godinho e Wone Costa Selia Vianna, de trabalhos de tecelagem e desenho. A exposição teve uma numerosa visitação, mostrando a consideração e o prestigio que o povo cachoeirense dedicou à realização desse evento [342].

A exposição escolar de desenho de 1926, em Belém, não aconteceu no dia sete de setembro. Foi transferida para o dia vinte daquele mês por questões de coordenação dos trabalhos e realizou-se no Salão de Honra do Teatro da Paz. Dessa exposição participaram 562 candidatos dos diversos grupos escolares da capital, 100 candidatos do Instituto “Lauro Sodré”, 47 candidatas do Instituto “Gentil Bittencourt”, 114 candidatos da Escola Normal e 60 candidatos do Ginásio Estadual “Paes de Carvalho”. Havia apenas um candidato de escola particular e nenhum das escolas isoladas ainda existentes nos subúrbios de Belém. Esse fato reforça o prestígio que os grupos escolares, os institutos de ensino, o Ginásio Estadual e a Escola Normal, instituições públicas de ensino, vivenciavam. O aluno Lupércio Agrario, do Grupo Escolar “Floriano Peixoto”; e as alunas Deolinda Campos Fonseca e Alzira Ribeiro, do Instituto “Gentil Bittencourt”, foram vencedores dos primeiros lugares, recebendo em prêmio 100$, 50$ e 10$ cada um respectivamente.

A exposição de desenho aberta ao público no Salão Nobre do Teatro da Paz entre sete e vinte de setembro de 1930, recebeu um grande número de visitantes e contou

---

[341] PARÁ. Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 84-85.

[342] A festa de sete de setembro em Cachoeira. *Escola – revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 5, setembro de 1935, p. 52.

com a participação de 39 estabelecimentos de ensino de Belém, sendo um de ensino particular e dois grupos escolares dos municípios de Igarapé-Açu e Marabá. Essas escolas apresentaram 2.274 trabalhos, todos aceitos pela comissão de admissão nomeada para esse fim. Os prêmios em dinheiro foram conferidos a Victor Soeiro, do Instituto "Lauro Sodré"; Maria Vianna Paiva, do Grupo Escolar "Barão do Rio Branco" e a Raymunda Ferreira, de uma escola municipal, além de oitenta e seis menções honrosas, distribuídas a participantes que se destacaram, mas não alcançaram os primeiros lugares. A entrega dos prêmios e menções honrosas aconteceu no dia 19 de novembro, no Grupo Escolar "Arthur Bernardes", por ocasião do término do trabalho do ano letivo e da festa do Dia da Bandeira[343].

As exposições de desenho e de trabalhos manuais garantiam a promoção das atividades escolares e ao mesmo tempo contribuíam para aumentar os rendimentos destinados aos gastos da escola. A exposição realizada no Instituto "Lauro Sodré" no dia onze de junho de 1926 para marcar o encerramento do primeiro semestre, rendeu 49:215$500 com a venda de trabalhos de marcenaria, funilaria, ferraria e sapataria. Esse dinheiro foi usado para adquirir peças de vestuário e calçados para os alunos internos. No Instituto "Gentil Bittencourt", a exposição de trabalhos e prendas domésticas, também em 1926, rendeu 11:361$000 destinados à compra de bancos para o refeitório[344].

---

[343] PARÁ. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 90.

[344] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1926 pelo governador do Pará, Dioniso Auzier Bentes. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926, p. 17-18.

Figura 20: Homenagem ao interventor federal Magalhães Barata na inauguração do Grupo Escolar de São Caetano de Odivelas.

5.3 O culto sacralizado à bandeira e ao hino

Nas décadas iniciais da república, a escola primária teve a preocupação de fazer das datas cívicas atividades escolares. Numa época de conflitos sociais, onde a legitimação da nacionalidade ainda corria os riscos das ideologias estranhas ao capitalismo[345], era fundamental, como lembra José Murilo de Carvalho, recriar o imaginário dentro dos valores republicanos. A veneração à Bandeira Nacional fazia parte da elaboração de um imaginário que alcançava as esperanças do povo brasileiro e era capaz de restabelecer a unidade e a integração nacional[346].

[345] Sobre a questão das ideologias do socialismo e do anarquismo no seio das organizações operárias no Pará entre as décadas de 1910 a 1930, ver o livro *Memorial da Cabanagem*, do historiador Vicente Salles. A obra trata da história do pensamento político-revolucionário no Pará desde o início do século XIX até a década de 1930 do século XX. SALLES, Vicente. *Memorial da Cabanagem*. Belém: Edições Cejup, 1992.

[346] CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.10.

Figura 21: Festa da população de Muaná durante visita do major interventor Magalhães Barata à escola pública da sede desse município marajoara em 1935.

No estudo sobre as condições que facilitam ou dificultam a manipulação do imaginário coletivo, José Murilo de Carvalho avalia que no estabelecimento da bandeira republicana e do hino nacional brasileiro, houve disputas entre os republicanos. No caso da bandeira, saiu vitoriosa a facção dos positivistas, e no caso do hino, a vitória foi da tradição popular, à revelia da liderança republicana [347]. De acordo com os positivistas, o emblema da bandeira nacional representava um símbolo de fraternidade, ao ligar o passado ao futuro. O passado estava na conservação das cores e do desenho da bandeira imperial, e o presente e futuro do novo regime na divisa *Ordem e Progresso*. Em defesa da nova bandeira republicana, Teixeira Mendes justificou que a ordem e o progresso eram as dinâmicas básicas da confraternização universal e aspiração de todo o povo brasileiro [348].

Ao contrário da bandeira nacional, que incorporou elementos imperiais em sua concepção, o hino nacional foi uma vitória da tradição. Para José Murilo de Carvalho talvez a única intervenção vitoriosa do povo no novo regime. Após um período onde o hino

[347]CARVALHO, José Murilo de. Op. cit., p. 109-110.
[348] Idem, p. 113.

francês, a *Marselhesa*, era cantado nas manifestações em celebração à proclamação da república no Brasil, o velho hino imperial, com música de Francisco Manuel e já enraizado na tradição popular, foi solicitado pelo major Serzedelo Correia para que o mesmo se tornasse o Hino Nacional Brasileiro. Adicionada a letra de Duque Estrada, a escolha da música de Francisco Manuel, consagrada pelo povo como símbolo nacional, traduziu o sentimento coletivo de expressão da emoção cívica dos membros de uma comunidade [349].

Instrumentos legítimos de propaganda do regime republicano, a Bandeira e o Hino Nacional estavam presentes em toda atividade cívica da sociedade e da escola brasileira. Na cidade marajoara de Muaná, a festa do centenário da adesão desse município à Independência do Brasil, no dia 28 de maio de 1923, foi comemorada no Paço Municipal com a presença da comunidade, autoridades locais e autoridades representantes do governo estadual. O barco que trazia a comitiva das autoridades foi recebido com o espocar de foguetes e morteiros. Logo em seguida, a comitiva composta por Cipriano Santos, intendente da capital; Luiz Barreto, Palma Muniz e Augusto Pinto, representantes do Instituto Histórico e Geográfico do Pará e José Travassos Vieira, comandante do Exército, ouviu o hino nacional cantado por alunos da Escola de Muaná e o hino da independência cantado pelos alunos da Escola "São Francisco" do (rio) Jararaca[350].

Regulamentado como um dia de comemoração, o dia da Bandeira, dezenove de novembro, coincidia com a festa de encerramento do ano letivo. Para a festa em homenagem ao Pavilhão Nacional de 1926, o local escolhido foi o campo de futebol do Clube do Remo e a comemoração iniciou pelo hasteamento da Bandeira Nacional e da Bandeira do Estado do Pará, com a guarda de honra das bandeiras sendo realizada pelos escoteiros. Após o hasteamento o diretor geral do ensino, Mário Chermont, fez a leitura de um texto em prol da instrução e do caráter nacional. Alunos das escolas públicas executaram número de ginástica sueca e cantos escolares. Em seguida, leitura da oração à bandeira feita novamente por Mário Chermont e a premiação do aluno que alcançou maior

[349] Idem, ibidem, p. 124-127.
[350] Uma brilhante festa cívica: a comemoração do centenário de Muaná à independência. *Folha do Norte*. Belém, trinta e um de maio de 1923, número 10080, p. 1.

distinção nos exames finais para obtenção do certificado de estudos primários, dentre todos os alunos dos grupos escolares de Belém[351].

Na crônica *Moral e cívica*, o autor Campos Ribeiro, desvenda a dimensão tomada pelo culto à Bandeira Nacional, como pode ser identificado no fragmento seguinte, num período de crises e tensões sociais em Belém:

> Tão séria era a religiosa veneração à Bandeira que certa noite, aí por 1920, resultou em Belém num quebra-quebra danado. Não houve, em conseqüência dele, farol "olho de boi" de bonde, nem vidraças de garapeira, do (porto do) Ver-o-Peso a (avenida) Nazaré, que ficassem inteiros...
>
> O caso é que um pobre diabo português, tripulante de uma "geleira", tendo de substituir no mastro da "vigilenga" a Bandeira Nacional, sem mais aquelas embolou a velha, já esfarrapada pelos ventos das costas de Joanes, de Marapanim ou Pirabas, e atirou-a a água, ali no Ver-o-Peso...
>
> Um patriota qualquer viu o "atentado". Sopapeou, logo de saída, o homenzinho, na mesma hora levado aos empurrões, com mais algumas biscas de quebra, já por grossa massa exaltada, para a Central de Polícia.
>
> Nessa noite, menos por espírito de "brasilidade" que para fugir a chateação de uma aula de higiene, que ninguém entendia que utilidade teria no futuro para um guarda-livros, a rapaziada da Escola Prática de Comércio, do prédio hoje sede da Escola de Engenharia, resolveu sair em passeata de protesto. Faltava-lhe, porém, uma bandeira... Alguém lembrou:
>
> _Vamos a Garagem do (Clube do) Remo! E para o largo da Sé rumou aquele troço entusiasmado, dando vivas ao Brasil e "abaixo os galegos!"...
>
> (...)
>
> No Remo, o calor patriótico virou fogo.
>
> (...)
>
> E tome a andar de rua em rua.
>
> (...)
>
> Manhã seguinte, nos jornais o balanço da generalizada desordem que a cidade sofrera. Motorneiro ou condutor de bonde que fosse português inapelavelmente havia sofrido vexames, pancadaria de cego, até com cacetes improvisados das canas pilhadas nas garapeiras.
>
> (...)

[351]PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1927. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1927.

> E no final, a revelação, que seria caricata se a isso não se opusessem os estragos, os prejuízos, as vilezas contra as pessoas e alheia propriedade: os donos das garapeiras depredadas eram quase todos eles, brasileiros! Gente do Ceará, de Pernambuco, daqui mesmo. E principalmente... gente de Barcarena....[352]

Na narração, os estudantes da Escola Prática de Comércio aliaram-se a massa de populares, exaltada pelo atentado que um "pobre diabo português" cometeu contra a esfarrapada Bandeira Nacional, presa ao mastro da pequena vigilenga atracada no porto do Ver-o-peso. Nessa manifestação nacionalista, contraditoriamente, os brasileiros, e principalmente paraenses do município de Barcarena, foram os mais prejudicados.

5.4 O ritual dos exames

Se o culto às datas cívicas e aos símbolos nacionais foi utilizado como dispositivo para fazer da escola um instrumento da memória histórica, a instituição dos exames de avaliação no decorrer do ensino primário formou a representação de uma escola pública severa e rigorosa, que garantia prestígio e qualidade ao ensino. Os exames da escola primária foram mecanismos importantes para classificar e selecionar os alunos, pois pela seleção e classificação se confirmava os atributos de rigor e austeridade do ensino da escola primária.

Pelos regulamentos do ensino primário de 1918 e 1931, os exames para passar de classe e os exames finais, deveriam acontecer no mesmo período tanto nas escolas e grupos do interior quanto da capital: de dez a quinze de junho eram realizados os exames para passar de classe e de cinco a dez de novembro os exames finais. As provas valiam dez pontos, sendo que os que não cometiam nenhum erro obtinham nota ótima; entre um e quatro erros, nota boa; entre cinco e seis erros, nota sofrível; entre sete a nove erros, nota má e a partir de dez erros, nota péssima.

Os exames de conclusão do curso primário iniciavam após o encerramento das aulas em novembro e compreendiam provas orais e escritas de todas as matérias lecionadas durante o curso. O critério de classificação dos alunos também seguia o sistema

[352] RIBEIRO, de Campos. Moral e cívica. Op. cit., p. 92-94.

de notas dos exames para passar de classe: ótima, boa, sofrível, má e péssima. Eram aprovados os que alcançavam notas ótimas e boas, porém acrescentava-se um grau de distinção entre os que eram aprovados plenamente e os que eram aprovados simplesmente. Os que obtinham notas sofríveis, más e péssimas eram considerados inabilitados e passavam a engrossar as estatísticas dos que possuíam apenas o curso primário incompleto.

Os preparativos para a realização dos exames para obtenção do diploma do curso primário iniciavam com a inscrição dos candidatos. A Diretoria do Departamento de Ensino divulgava nos jornais de circulação diária a lista de grupos escolares da capital e do interior onde seriam realizadas as provas. Em 1927, os exames dos 488 candidatos inscritos em Belém ocorreram no Grupo Escolar "Pedro II". Em 1930, o número de inscritos na capital aumentou para 734, obrigando o Departamento de Ensino a realizar os exames nos grupos escolares "Arthur Bernardes", "Floriano Peixoto" e "Pedro II".

A banca examinadora destinada a avaliar os alunos, tanto os oriundos de grupos escolares quanto os de colégios particulares, na obtenção de certificado de estudos primários, estava sob a presidência do Secretário Geral do Estado, também o responsável em sortear os pontos do programa de ensino previstos para os exames. Nos institutos "Lauro Sodré" e "Gentil Bittencourt" as bancas examinadoras atendiam apenas aos alunos daqueles estabelecimentos.

Após a realização dos exames, o resultado era lavrado em um livro especial e assinado pelos três membros da mesa, para posteriormente ser lançado no livro de matrícula. A organização desses documentos de registro legítima a classificação que cada aluno alcançava no desempenho dos exames. Com nos lembra Michel Foucault, essa regulamentação permite ao poder da norma, que funciona dentro de um sistema de igualdade formal onde a regra é a homogeneidade, ver os desvios e as diferenças:

> O exame combina técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No

coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam [353].

Em 1925, inscreveram-se em Belém 488 candidatos para realizar os exames de conclusão dos estudos primários. Desse conjunto, 194 eram oriundos de grupos escolares e 244 de escolas e colégios particulares. Foram aprovados com distinção: cinco alunos dos grupos escolares e quatro de escolas e colégios particulares; aprovados plenamente: 175 de grupos escolares e 208 de escolas e colégios particulares; aprovados simplesmente: cinco alunos de grupos escolares e 26 de escolas e colégios particulares e foram considerados inabilitados oito alunos de grupos escolares e 40 de escolas e colégios particulares. Faltaram 17 alunos, sendo um de grupo escolar e 16 de escolas e colégios particulares[354].

No dia cinco de novembro de 1929 foram realizados os exames finais para obtenção do curso primário para 898 inscritos. 734 procediam da capital e 164 do interior do Estado. Dos alunos inscritos na capital, 327 haviam cursado em estabelecimentos públicos e 407 eram oriundos de colégios particulares. Do total de candidatos na capital e no interior foram aprovados 665 e considerados inabilitados 48, sendo que 21 alunos faltaram aos exames [355].

Para estimular nos estudantes paraenses o gosto pelos estudos, o governo do Estado instituiu dois prêmios, denominados *Dom Pedro II* e *Arthur Bernardes*. Os prêmios, no valor de 200$00 cada um, estavam destinados aos alunos que conseguiam melhor classificação nos exames de estudos primários. Ao instituir a distribuição de prêmios, o Estado reafirmava a valorização do mérito individual e reforçava a importância do esforço particular para alcançar um *status* mais elevado socialmente. Em uma sociedade balizada

---

[353] FOUCAULT, Michel. Op. cit., p.164 - 165.

[354] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1926 pelo governador do Pará, Dioniso Auzier Bentes. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926, p. 21.

[355] PARÁ, Governo do Estado. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930, p. 91.

pela forte hierarquia e grandes desigualdades sociais, a premiação dos alunos que mais se destacavam nos exames ratificava a ideologia liberal do merecimento pessoal.

Os exames escolares possuíam um caráter público. Eram divulgados em jornais de grande circulação diária e a citação do nome, e às vezes da fotografia, dos alunos mais brilhantes do concurso, recebia destaque especial. Mesmo após a desobrigação dos exames para obtenção do diploma do curso primário, em 1936, os jornais ainda continuavam a anunciar dia e hora da realização das provas e testes finais dos grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas da capital, demonstrando o interesse da sociedade pelas atividades da escola.

Os exames de conclusão do ensino primário eram um marco divisor. Poderiam levar à continuação dos estudos ou, para a grande maioria, à entrada no mundo do trabalho. O resultado desses exames, ao mesmo tempo em que contradizia o projeto de universalização da educação popular, proposto pelos republicanos, reforçava a idéia de mérito pessoal. Para Rosa de Fátima Souza, numa sociedade em que a educação era um bem escasso, chegar a alcançar o diploma do curso primário, especialmente para os oriundos das classes populares, representava o fim de uma trajetória realmente difícil, o sucesso nos intermináveis exames que demandavam muitos esforços. Saber ler e escrever distinguia os indivíduos, dotava-os de um capital cultural que os habilitava a integrarem-se melhor na sociedade letrada e a aspirarem uma melhor colocação no mercado de trabalho [356].

Os exames reforçavam a concepção individualizante e meritocrática onde, independente das condições materiais de vida de cada indivíduo, o esforço pessoal justificava a responsabilidade particular de cada um no sucesso ou fracasso na busca por um lugar na sociedade.

[356] SOUZA, Rosa de Fátima. Op. cit., p. 142.

5.5 A escola e a família

Como lembra André Chervel, a sociedade, a família e a religião, em determinado momento da História, necessitaram delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada: a escola. Diferentes épocas vêem aparecer diferentes finalidades a serem alcançadas pela escola na sua função educativa, envolvendo um conjunto complexo que vai além dos ensinamentos previstos nos programas de ensino. Essas finalidades reservadas para a escola estão em estreita correspondência umas com as outras. Entre as principais finalidades estão as culturais e as de socialização. São essas finalidades que determinam os conteúdos do ensino. A finalidade cultural vai desde a aprendizagem da leitura e da ortografia à formação humanista tradicional, passando pelas ciências, artes e técnicas; a finalidade de socialização do indivíduo inclui a aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes [357].

A partir do século XIX, o conhecimento científico correspondeu à finalidade cultural de uma escola inserida em uma sociedade moderna. Para Marcus Vinícius da Cunha o conhecimento científico foi a principal referência dos procedimentos escolares no Brasil. A partir de 1920, a pedagogia renovada pelos ideais da Escola Nova trouxe um arsenal de conhecimentos da psicologia, da biologia e da sociologia que ampliaram as informações sobre a infância. Esses conhecimentos garantiram para a escola a "chave" do procedimento educacional e o poder de prescrever medidas educacionais para toda a sociedade e, em especial, para a família, caracterizada como incapaz de educar as crianças. Para alcançar a família e, conseqüentemente, a sociedade, foi incluído no currículo da escola primária das décadas de 1920-1930 um conjunto de conhecimentos e ações que orientavam práticas de saúde e higiene, de moral e de trabalho.

Esse conjunto de conhecimentos é visto por Tomaz Tadeu da Silva, como prova de que o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, e sim um artefato social e histórico. Isso implica em considerar o currículo não apenas como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidade, mas como um processo constituído de conflitos entre diferentes tradições e diferentes

[357] CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria & Educação, número 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 187.

concepções sociais[358]. Portanto, para a escola divulgar o discurso da ciência no tocante à educação do corpo e do espírito e de reconhecer os saberes de médicos, psicólogos, assistentes sociais e professores, superiores ao de pais e avós, foi preciso utilizar estratégias que possibilitassem essa intervenção.

Thomas Popkewitz e Marianne Bloch, no levantamento de estudos sobre a construção histórica da criança e da família nos Estados Unidos, mostram, pela análise de vários autores, como foi possível para o Estado, no final do século XIX e início do século XX, estabelecer padrões de regulação social que permitiram constituir ligações entre as racionalidades políticas e micro-organizações, como a escola e a família. A intervenção do Estado se deu com a produção de áreas de conhecimentos e especialistas (educadores, psicólogos e assistentes sociais) a quem cabia avaliar e supervisionar os padrões de crescimento, de desenvolvimento e de saúde mental. Para esses especialistas, a família constituía um obstáculo ao progresso social, à homogeneização e à americanização. O discurso de educadores, psicólogos e assistentes sociais, com base na sociologia e na psicologia, passou a mediar e gerenciar racionalmente a esfera doméstica [359].

A escola moderna, através de determinadas práticas de escolarização, procurou ligar o individuo a um sentido coletivo de missão e progresso. Para isso, foi necessária a presença da família, convocada para aprender comportamentos e hábitos que a inserissem nos padrões da normalidade, da higiene e da moralidade.

O Círculo de Pais e Professores, previsto para a escola paraense no artigo 45 do decreto 215 de oito de janeiro de 1934, representava um dispositivo do Estado para facilitar a participação da família na vida escolar. A implantação do Círculo de Pais e Professores era de responsabilidade do diretor da escola e possuía como principal objetivo, promover a aproximação de pais e professores de classe. Assim, pais e mães foram

---

[358] SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 5 ed., 2005, p. 8.

[359] POPKEWITZ, Thomas e BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registos de administração social e registos de liberdade. In: NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000, p.33-63.

convidados para solenidades promovidas pela escola, como torneios de cultura física e palestras, que versavam principalmente sobre a educação física e a educação moral.

No mesmo ano, a professora Antonieta Serra Freire Pontes, diretora do Grupo Escolar "José Veríssimo", implantou o Círculo de Pais e Professores naquele estabelecimento de ensino. Os objetivos destacados para o Círculo de Pais e Professores foram os seguintes: interessar a família na vida escolar; participar das solenidades promovidas pela escola; promover a aproximação dos pais e professores nas classes dos respectivos filhos; facilitar torneios de cultura física, premiar os incentivadores de atividades físicas; contribuir para a educação física e moral por meio de palestras e inquéritos; concorrer para a educação estética da família despertando e desenvolvendo o sentimento de conforto no lar; interessar-se pelo ex-aluno, encaminhando-o para as escolas profissionais noturnas, estabelecimentos fabris ou comerciais; manter bibliotecas em que figurem, de preferência, obras sobre educação e higiene infantil; velar sobre a saúde do aluno e de sua família, encaminhando-o, quando preciso, aos postos de profilaxia e dispensário[360].

Os objetivos traçados para o Circulo de Pais e Professores mostram claramente o papel assumido pela escola de condutora da família nos caminhos da ordem e do progresso. A obrigação de levar ex-alunos ao trabalho produtivo, regulada pelo entrelaçamento da escola com a sociedade industrial emergente, congregava-se ao controle da saúde e da higiene do aluno e dos pais. A educação física, a educação estética e a leitura de obras edificantes sugeridas no documento do Circulo de Pais e Professores do Grupo Escolar "José Veríssimo" têm o propósito de moralizar os costumes e disciplinar o corpo, ajustando-o na sociedade urbana.

A implantação do Círculo de Pais e Professores do Grupo Escolar "José Veríssimo" trouxe positivas experiências no relacionamento entre pais e professores. Mateus do Carmo, professor desse estabelecimento de ensino, relata que foram raros os casos de crianças "que tomavam atitudes impertinentes, de injustificável rebeldia". Para Mateus do Carmo, as reuniões do Círculo de Pais e Professores contribuíam na missão do

[360] Notícias. O Círculo de Pais e Professores. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934, p. 52.

professorado de organizar uma nova mentalidade na formação moral e intelectual da juventude e influenciava para diminuir "o mal do desamor aos livros" [361].

Uma das preocupações da professora Nina Ayres, para quem o processo de modernização da escola passava pela intervenção na família, estava na falta de empenho de professores e diretores em implantar e colocar em funcionamento o Círculo de Pais e Professores. Para Nina Ayres:

> O Círculo de Pais e Mestres é o resultado de uma tripla simpatia: pais, mestres e alunos, sem o quê não há professor, por melhor que sejam suas intenções, ainda mesmo que eles se estribem nos mais elevados conhecimentos, ainda mesmo que o governo empregue para a educação do povo maior percentagem das rendas, capaz de resultados satisfatórios (...) só ele poderá influir sobre a consolidação firme, posta como alicerce na grande obra de renovação, tornado todavia nulo enquanto não houver o devido empenho na escola de mestres e dirigentes[362].

O Círculo de Pais e Professores do Grupo Escolar "José Veríssimo" funcionou como um dispositivo para atrair a família para a escola. A participação dos pais na escola foi um dispositivo recomendado pela pedagogia da Escola Nova[363]. Essa participação, porém, era limitada pelas autoridades escolares. Os pais eram vistos apenas como colaboradores nas ações educativas e nunca partícipes na administração da escola. Ainda hoje, a participação dos pais na gestão das organizações educativas constitui um dos temas mais presentes nas agendas da administração escolar de diferentes países.

---

[361] CARMO, Mateus do. O Círculo de Pais e Professores e sua influência na educação moderna. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 2, junho de 1934, p.47.

[362] AYRES, Nina. O professor perante as grandes renovações da época. *Escola - revista do professorado do Pará*. Belém: Instituto Profissional D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935, p. 35.

[363] Sobre a experiência do Circulo de Pais e Mestres no Distrito Federal, no período da administração de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública, ver CHAVES, Miriam Waidenfeld. *A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência – a trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935).* Tese de doutorado apresentada ao Programa de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização didático-pedagógica da escola primária brasileira, nas décadas de 1920 e 1930, institui-se sob o patamar das inovações educacionais e da democratização do ensino. O estatuto da pedagogia ativa, baseado nas idéias de educadores europeus e norte-americanos, deparou-se em grande parte do país com a urgência da institucionalização do ensino, e no Estado do Pará, onde a crise da borracha deixou o erário público aquém da resolução dos problemas e necessidades da população, os encaminhamentos no setor educacional ainda estavam longe de atingir uma escolarização efetiva para o conjunto de jovens e crianças paraenses.

A partir da década de 1930, a edificação de grupos escolares nos subúrbios de Belém; a abertura de escolas primárias e escolas noturnas em cidades e pequenos vilarejos do interior, sob as diretrizes do ensino ativo; e a expansão do ensino normal para o interior do Estado, revelam a convicção no poder da educação como fator de desenvolvimento. Porém, se por um lado o caráter seletivo do curso primário, onde o número muito alto de abandono da escola e o número muito baixo de concluintes se repetiram por muitas décadas, prova que construir escolas não foi condição insuficiente para estabelecer a equalização de oportunidades sociais, por outro lado, sabe-se que a escolarização é uma medida imperativa para consolidar a democracia.

As propostas políticas e as ações executadas, as normas do Estado e a aceitação ou resistência a essas imposições, a circulação de modelos pedagógicos e a apropriação desses modelos pelos professores mostram que a inovação educacional não se estabeleceu facilmente e o cumprimento do programa e o emprego do método não lograram o sucesso esperado pelas autoridades de ensino, haja vista o quadro seletivo do curso primário. No espaço instituído para o ensino, a questão do método ativo era apresentada pelas autoridades educacionais como a solução dos problemas do ensino. Aos professores cabia a constante busca de superar as dúvidas nos modos de enfrentar as dificuldades dos alunos em pertencer ao mundo público da cultura letrada.

A circulação do periódico *Escola – a revista do professorado do Pará*, apesar de ser uma iniciativa oficial e do curto período de circulação, entre 1934 e 1936, oportunizou um espaço de reflexão para o professor primário, em especial, para a professora primária, visto que, não só no Pará, mas no Brasil e em vários países do mundo, a docência nas séries elementares já estava firmada, em sua grande maioria, como um trabalho feminino. Ao escrever e publicar na revista, um grupo de professores primários teve a possibilidade de divulgar a apropriação de determinados modelos pedagógicos, legitimados e formalizados com o objetivo de agir sobre a realidade educacional e transformá-la.

Ao lado da renovação proposta pela Escola Nova, como o envolvimento dos pais de alunos na escola por intermédio dos círculos de pais e mestres e a aplicação da metodologia do ensino ativo, ainda permaneceu a idéia de uma escola promotora da ordem e da moralização pública, materializada desde sua difusão no Brasil a partir do final do século XIX. Portanto, a tese ora apresentada confirma que as ocorrências históricas na escola primária do Pará, mais precisamente entre as 1920 e 1940, apresentam práticas de uma cultura escolar que buscou alcançar o ideal de ser humano e de sociedade por meio de saberes validados pela escola, entre eles a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo, das ciências, articulados à vivência de virtudes morais e cívicas e a justaposição de projetos de higienização da sociedade, elementos básicos na formação do caráter republicano.

FONTES IMPRESSAS

Artigos e notícias de jornais

O aniversário do Grupo Escolar Barão do Rio Branco. *Folha do Norte*. Belém, 23 de março de 1920.

Notícias do interior. *Folha do Norte*. Belém, 21 de janeiro de 1921.

O flagelo da fome e da doença em Anajás. *A Província do Pará*. Belém, 06 de setembro de 1921.

Um município infeliz. *A Província do Pará*. Belém, 26 de setembro de 1921.

A miséria dos servidores do Estado. *A Província do Pará*. Belém, 27 de setembro e 03 de outubro de 1921.

O regime do calote. *A Província do Pará*. Belém, 04 de outubro de 1921.

DUBOIS, Francisco. Doutores haja... *Folha do Norte*. Belém, 21 de janeiro de 1923.

Uma brilhante festa cívica: a comemoração do centenário de Muaná à Independência do Brasil. *Folha do Norte*. Belém, 31 de maio de 1923.

Escola Felippa Vilhena. *Jornal Lusitano – órgão português no Estado do Pará*. Belém, 10 de novembro de 1923.

Saúde, capital precioso e o maior problema da Amazônia: a valorização do homem. *Folha do Norte*. Belém, 09 de dezembro de 1923.

A carestia da vida. *Jornal Lusitano – órgão português no Estado do Pará*. Belém, 1º. de março de 1924.

A festa infantil. *Folha do Norte*. Belém, 29 de julho de 1926.

Belém se formoseia. *A Palavra – órgão dos interesses da sociedade e da família*. Belém, 10 de março de 1927.

Grande parada escolar. *Folha do Norte*. Belém, 04 de setembro de 1929.

07 de setembro no Patronato Agrícola. *Folha do Norte*. Belém, 05 de setembro de 1929.

Comemoração da data da independência do Brasil. *Folha do Norte*. Belém, 07 de setembro de 1929.

Professores ou mercadores. *Folha do Norte*. Belém, 25 de setembro de 1929.

A propalada crise e o desamparo do interior. *Folha do Norte*. Belém, 03 de dezembro de 1929.

Novas normalistas. *Folha do Norte*. Belém, 1º. de maio de 1930.

SOUZA, Paulo Coelho de. Psicologia do desenho infantil. *O Estado do Pará*. Belém, 13 de janeiro de 1938.

_____ Orientação vocacional. *O Estado do Pará*. Belém, 23 de abril de 1938.

A inauguração do Grupo Escolar Justo Chermont. *O Estado do Pará*. Belém, 16 de janeiro de 1938.

As festas cívicas da Independência. *O Estado do Pará*. Belém, 06 de setembro de 1939.

A colônia de férias de Soure. *O Estado do Pará*. Belém, 16 de dezembro de 1943.

Crédito das fotografias:

Figura 01: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934.

Figura 02: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 03: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 04: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 05: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934.

Figura 06: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 07: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 08: Foto 09: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935.

Figura 09: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 10: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935.

Figura 11: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 12: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934.

Figura 13: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 14: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934.

Figura 15: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934.

Figura 16: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 17: Capa da *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935.

Figura 18: Governo do Estado do Pará. Quatro anos do governo do Dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Figura 19: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935.

Figura 20: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 3, agosto de 1934.

Figura 21: *Escola – revista do professorado do Pará*. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, número 4, maio de 1935.

Documentos avulsos (datilografados e manuscritos)

Minutas de portaria da Instrução Pública (1920)

Minutas a diversas autoridades (1921)

Minutas de portarias da Instrução Pública (1920-1921)

Requisição de artigos escolares (1923-1926)

Atestados, ofícios e petições da Secretaria de Educação e Saúde Pública (1930-1932)

Atestados, folha de freqüência, folha de pagamento, ofícios, petições e recibos da Diretoria Geral da Educação e Ensino Público (1933-1938)

Boletins, lista de freqüência, petições e provas da Secretaria de Educação e Saúde Pública (1935-1938)

Decretos da Secretaria de Educação (1934)

Decretos da Secretaria de Educação e Cultura (1936)

Dicionário

BLACKE, Sacramento. *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*. Brasil: Conselho Federal de Cultura, 3º. vol., 1970.

Livros de História; História da Educação e Literatura do Pará

ARAÚJO, Heráclito César de Souza. *Lazarópolis do Prata – a primeira colônia agrícola de leprosos fundada no Brasil*. Belém, Pará: Empresa Gráfica Amazônia, 1924.

_____ *A lepra: modernos estudos sobre seu tratamento e profilaxia*. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1923.

BARROSO, Justino. *Pequeno curso de História Pátria oferecido ao estudo dos meninos das escolas rurais do Estado*. Pará: Oficinas Gráficas da papelaria Americana, 1933.

BRAGA, Theodoro. *Guia do Estado do Pará*. Belém: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1916.

_____ *Noções de corografia do Estado do Pará*. Belém: Empresa Gráfica Amazônia, 1919.

BRASIL, Assis. *O Pará e a colônia portuguesa*. Belém do Pará: Tipografia da Livraria Gillet, 1920.

CASTRO, Ribamar. *Atos dos governadores (1891-1930)*. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

COELHO, Marinilce Oliveira. *O grupo dos novos (1946-1952) – memórias literárias de Belém do Pará*. Belém: Editora Universitária, 2005.

CRUZ, Ernesto. *Belém: aspectos geo-sociais do município*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1945.

_____ *Ruas de Belém*. Belém, Pará. Conselho Estadual de Cultura, 1970.

DAMASCENO, Alberto e SANTOS, Émina. *A educação nas constituições paraenses: um estudo introdutório*. Belém: Editora Universitária, 1997.

FONSECA, Wilde Dias da. *Santarém: momentos históricos*. Belém: Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, 1984.

HATOUM, Milton e NUNES, Benedito. *Crônica de duas cidades: Belém e Manaus*. Belém: Secult, 2006.

HURLEY, Jorge. *No domínio das águas: livro dos pescadores paraenses*. Pará: Tipografia do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1933.

_____ *Noções de História do Brasil e do Pará de acordo com o programa de ensino primário do Estado do Pará*. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1938.

JURANDIR, Dalcídio. *Belém do Grão-Pará*. Belém: Edufpa; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004.

LIMA, José de Araújo. *Saúde e população da região do Gurupi (Pará-Maranhão)*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Serviço de Publicidade Agrícola, 1939.

LOBATO, Cesarina Correa e SOARES, Crisálida Pantoja. *Prismas sobre educação e cultura em Igarapé-Miri no século XX*. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 2001.

MARANHÃO, Haroldo (org.). *Pará, capital: Belém – memória & pessoa & coisas & loisas da cidade*. Belém: Supercores, 2000.

MEIRA, Otávio. *Memórias de quase ontem*. Rio de Janeiro: Lindedor, 1985.

MONTELLO, Josué e REIS, Nélio. *História dos homens de nossa história*. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1936.

MOURA, Ignácio (org.). *Anuário Histórico, Literário e Comercial*. Belém: Imprensa Oficial, 1915.

_____ *Ensaios de educação moral e cívica*. Belém-Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1928.

NASCIMENTO, Silvio e PROENÇA, Raimundo. *Noções de história pátria para uso dos alunos do 3º. ano da escola elementar coligados de acordo com os programas oficiais de 1919 e adotados oficialmente nas escolas públicas do Estado do Pará*. Belém – Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 3 ed.,1926.

PORTO, Arthur. *O ensino educativo no Pará: personalidade e patriotismo do professor*. Belém: Oficinas Gráficas da Livraria Clássica, 1921.

_____ *Escola brasileira: idéias e processos do ensino*. Pará- Belém: Livraria Clássica, 1923.

_____ *Conferência Pedagógica: renovamento do ensino, reeducação dos pais de escolares e atuação do professor em face da presente crise social*. Pará: Tipografia da Livraria Globo, 1938.

_____ *Conselho a escolares: sobre educação sexual*. Belém: Biblioteca do Colégio Paraense, 1938.

_____ *Palavras amigas a mestres e alunos*. Belém: Papelaria Loyola, 2 ed., 1941.

PALHETA, Aécio. *Vigia ainda ontem*. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1995.

PEREIRA, César. *Sinopse da História de Bragança*. Bragança-Pará: Imprensa Oficial, 1963.

PIRES, Luiz Gonzaga. *Caravana da vitória*. Belém-Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1944.

REGO, Clóvis Silva de Morais. *Theodoro Braga no centenário de seu nascimento*. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1972.

RIBEIRO, José Roberto Silva. *A revolução de 30 e a educação no Pará: carismas e práticas políticas*. Belém: Editora Meridional, 1998.

RIBEIRO, Campos. *Gostosa Belém de outrora*. Belém: Imprensa Universitária do Pará, 1966.

ROQUE, Carlos. *Magalhães Barata: o homem, a lenda, o político*. Belém: Secretaria de Cultura, 2006.

SALLES, Vicente. *Memorial da cabanagem*. Belém: Edições CEJUP, 1992.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912)*. Belém: Paka-tatu, 2000.

SOEIRO, José Ildone Favacho. *Cem anos de educação: a Vigia em seu "Barão"*. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 2002.

SOUZA, Altair. *Apontamentos para a História do Instituto de Educação do Pará*. Belém: s/e, 1972.

SOUSA, Carlos. *XVII alfinetadas – críticas sobre o famoso ensino religioso obrigatório nas escolas primárias*. Belém, Pará: Gráfica do Jornal Folha do Norte, 1934.

VIANNA, Arthur. *O Instituto Gentil Bittencourt, esboço histórico*. Pará-Brasil: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1906.

_____ *A Vila do Pinheiro – notas históricas*. Pará: Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1906.

WEAVER, Eunice e outros. *Campanha da solidariedade em prol da construção do preventório para filhos sadios dos Lázaros no Pará*. Belém–Pará: Papelaria Loyola, 1939.

Programas, decretos e mensagens

PROVINCIA DO PARÁ. Fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial pelo exmo. senador conselheiro Sebastião do Rego Barros, digno presidente desta província no dia 26 de outubro de 1855 por ocasião da abertura da segunda sessão ordinária da nona legislatura da mesma assembléia. Pará: Tipografia Santos e Filhos, 1855.

_____ Fala com que o exmo. Sr. conselheiro Dr. João Silveira de Souza, presidente da Província do Pará, abriu a segunda sessão da 24ª. legislatura da Assembléia Provincial em dezoito de abril de 1885. Pará: Tipografia da Gazeta de Notícias, 1885.

PARÁ, Governo do Estado. Decreto 3356 de sete de maio de 1918. Altera o regulamento do ensino primário do Estado do Pará. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1918.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Pará em sessão de abertura da 2ª. reunião de sua 10ª. legislatura a sete de setembro de 1919 pelo governador do Estado dr. Lauro Sodré. Belém: Tipografia da Imprensa Oficial do Estado, 1919.

_____ Diretoria da Instrução Pública. Programa para os exames de estudos primários. Belém, Pará: Tipografia da Imprensa Oficial, 1920.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sessão solene de abertura da primeira reunião de sua 11ª. legislatura, a sete de setembro de 1921 pelo Governador do Estado Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1921.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1922 pelo Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro, Governador do Estado do Pará. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1922.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1923 pelo Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro, Governador do Estado do Pará. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1923.

_____ Regulamento da Escola Normal. Decreto 4049 de nove de fevereiro de 1924. Pará-Brasil: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1924.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1924. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1924.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1926 pelo governador do Pará, Dioniso Auzier Bentes. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1927. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1927.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1929 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1929.

_____ Programas de ensino revistos e mandados adotar pelo Conselho Superior do Ensino Primário em 1929. Belém-Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1929.

_____ Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em sete de setembro de 1930 pelo governador do Pará, Eurico de Freitas Valle. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1930.

_____ Decreto 235 de 26 de março de 1931. Dá nova organização ao ensino primário do Estado. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1931.

_____ Plano de ensino, metodologia e programa das cadeiras do 4º. ano da Escola Normal. Belém, Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1932.

_____ Coleção de decretos e portarias 1930-1931. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa – escola profissional, 1932.

_____ Programas de estudos primários para as escolas noturnas. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa, 1933.

_____ Decreto 1632 de 27 de março de 1935. Baixa novo regulamento para a Escola Normal. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa, 1935.

_____ Mensagem apresentada pelo interventor federal Joaquim de Magalhães Cardoso Barata à Assembléia Constituinte do Estado em quatro de abril de 1935. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto D. Macedo Costa, 1935.

_____ Decreto 1862 de 13 de janeiro de 1936. Regulamento da Escola Normal do Pará. Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré – escola profissional do Estado, 1936.

_____ Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Pará, em sessão solene de abertura da segunda reunião de sua primeira legislatura, a 16 de julho de 1936, pelo governador do Estado Dr. José Carneiro da Gama Malcher. Belém–Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1936.

_____ Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Pará, em sessão solene de instalação da terceira reunião ordinária de sua primeira legislatura, a 16 de julho de 1937, pelo governador do Estado dr. José Carneiro da Gama Malcher. Belém–Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1937.

_____ Coleção de decretos 1937-1939. Pará: Instituto Lauro Sodré – escola profissional do Estado, 1939.

_____ Quatro anos do governo do dr. José Carneiro da Gama Malcher, 1935-1939. Pará – Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1939.

Relatórios

PROVÍNCIA DO PARÁ. Relatório com que o exmo. Sr. Dr. Antonio José Ferreira Braga, presidente de província abriu a sessão extraordinária da 26ª. legislatura da Assembléia Provincial do Pará. Província do Pará: Tipografia de A.F. da Costa, 1899.

PARÁ. Governo do Estado. A instrução pública no Estado do Pará em 1890. Relatório apresentado ao exmo. Sr. Dr. Justo Chermont Leite – governador do Estado, por José Veríssimo, diretor geral da instrução pública. Pará: Tipografia de Tavares Cardoso, 1892.

_____ Relatório das repartições estaduais apresentado ao Senhor Governador Dr. Lauro Sodré em 1894. Belém: Tipografia do Diário Oficial, 1896.

BRASIL. Anuário Estatístico do Brasil 1920. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Volume IV (2ª. parte), II Tomo (população), 1926.

_____ Anuário Estatístico do Brasil 1936. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Volume II, 1936.

_____ Anuário Estatístico do Brasil 1937. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Volume III, 1937.

_____ Anuário Estatístico do Brasil 1938. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Volume IV, 1939.

_____ Anuário Estatístico do Brasil 1941-1945. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Volume VI, 1946.

ESTADO DO PARÁ. Santa Casa de Misericórdia do Pará. Relatório do ano de 1925 apresentado pelo Conselho Administrativo à Assembléia Geral da Associação em reunião de seis de janeiro de 1926. Pará, Brasil: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1926.

_____ Relatório apresentado ao exmo. sr. presidente da república pelo dr. José Carneiro da Gama Malcher, interventor federal do Pará, 1937-1939. Belém – Pará: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1940.

_____ Relatório apresentado ao senhor presidente da República pelo coronel Joaquim de Magalhães Cardoso Barata – interventor federal. Problemas fundamentais, idéias de governo, administração, prestação de contas. Pará: Oficinas Gráficas da Revista de Veterinária, 1944.

Revistas

Revista Amazônica. Pará: Primeiro ano, tomo I, número 1, março de 1883.

Escola – revista do professorado do Pará. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Ano I, núm. 2, junho de 1934; núm. 3, agosto de 1934 ; núm. 4, maio de 1935; núm. 5, setembro de 1935.

Revista de Educação – destinada à vulgarização de métodos e processos contemporâneos de ensino. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Ano III. Números 25 – 26- 27- 28, setembro – outubro – novembro – dezembro de 1936.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Belém: Instituto D. Macedo Costa. vol. VI, 1936.

Revista Visão Brasileira. Rio de Janeiro. Ano III, vol. 1, fascículo III, outubro de 1940.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógico do Ministério da Educação. Vol. 1, núm. 1, julho de 1944; núm. 2, agosto de 1944; núm. 3, setembro de 1944.

BIBLIOGRAFIA

Livros e artigos

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil (séculos XIX-XX). In: ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa de Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

ARROYO, Antonio Padilla. De jóvenes a estudiantes: la forja del tiempo y el orden escolares. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, número 8, jul. – dez. de 2004.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2000.

_____ Papéis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____ e GALVÃO, Ana Maria. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. Revista Presença Pedagógica, número 24, vol. 4. Belo Horizonte: Dimensão, nov.-dez. 1998.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica em Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

_____ Práticas de leitura em livros didáticos. Revista da Faculdade de Educação da USP, número 01, jan-jun, 1996.

_____ *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOTO, Carlota. Sobrevivência do passado e expectativa do futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas***.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____ *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 3 ed., 2001.

_____ *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

_____ e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura***.** São Paulo: Estação Liberdade, 2 ed, 2001.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CANDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. In: *A Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

CAMARA, Sonia. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, número 8, jul. – dez. de 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história dos saberes pedagógicos. In: CATANI, Denice Bárbara e SOUSA, Cynthia (orgs.): *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente***.** São Paulo: Escrituras, 1998.

_____ *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Edusf, 1998.

_____ Reformas da instrução pública. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

_____ A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 3 ed., 2001.

_____ A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Tópicas em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

_____ *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de e VIDAL, Diana Gonçalves. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Tópicas em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

CASTRO, Magali de. A Escola Normal revisitada: memória de professoras no início do século XX. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta e PASSOS, Mauro (orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

_____ Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In: NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

_____ *Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer 1*. Petrópolis: Vozes, 11º. edição, 2005.

_____ *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2 ed., 2007.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações.* Lisboa, R.J. Difel/Bertrand Brasil, 1990.

_____ O mundo como representação. Revista do Instituto de Estudos Avançados. São Paulo: Edusp, 1991, número 11.

_____ Crítica textual e História Cultural. Revista Leitura: Teoria e Prática. Campinas: ALB, número 30, 1997.

_____ As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura.* São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2001.

_____ Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura***.** São Paulo: Estação Liberdade, 2 ed., 2001.

_____ Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed., 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria & Educação, número 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COEUR, Marc Le. Os liceus na cidade: o exemplo parisiense (1802-1914). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Modernismo e brasilidade: música, utopia e tradição. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2 ed., 1996.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina de Souza e SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (orgs.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representações da escola e do alfabetismo no séc. XIX. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura - práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2002.

_____ A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____ e VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Tópicas em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

FELGUEIRAS, Margarida Louro e FERNANDES, Rogério. Opções pedagógicas e seleção de manuais escolares na região do Porto (séculos XIX-XX). In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____ e SILVA, Elizabeth Poubel e. A implantação das escolas centrais em Portugal. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

FEIJÓ, Mário. As adaptações de clássicos para crianças na primeira metade do século XX e a nacionalização do livro escolar no Brasil. In: ABREU, Márcia e SCHAPOCHNIK, Nelson. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 4 ed., 1986.

_____ *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 8 ed., 1996.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, questiones. Revista Brasileira de Educação, número 0. Belo Horizonte, 1995.

_____ El libro escolar. In: MARTÍNS, Jesús Martinez. *Historia de la edición en España (1836-1936).* Madrid: Marcial Pons, 2001.

_____ Las practicas de lecturas y su aprendizage. In: MARTÍNS, Jesús Martinez. *Historia de la edición en España (1836-1936)*. Madrid: Marcial Pons, 2001.

_____ Espaço, usos e funções: a localização e disposição física na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez: 2005.

GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, número 8, jul. – dez. de 2004.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Revista Teoria & Educação, número 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

_____ O autodidatismo exemplar: como Jameray-Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura***.** São Paulo: Estação Liberdade, 2 ed., 2001.

_____ Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura.* São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2001.

HOBSBAWM, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 3 ed., 2002.

_____ *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2 ed., 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 26 ed., 2002.

HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 3 ed., 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, número 1, jan - jun. de 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim-de-infância das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira (1875-1973)*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____ *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? Revista Educação e Sociedade. Campinas: CEDES. Ano XXIII, número 78, abril de 2002.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 3 ed. 1999.

_____ *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras.* São Paulo: Ática, 2001.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LESSA, Renato. *A invenção republicana*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2 ed., 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Da sagrada missão pedagógica*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Maria Cecília C. Cristiano de; SOUZA, Cynthia Pereira de (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2 ed., 2000.

LUCA, Tânia Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (n) ação*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira. A voz e a vez na História da Educação (conversas à boca de cena). In: ARAÚJO, José Edvar Costa de e outros (orgs.). *Interfaces metodológicas na História da Educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

MAZZOTA. Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo; Editora Cortez, 5 ed., 2005.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Biblioteca Nacional, 2001.

MOGARRO, Maria João. Os professores e suas imagens: a profissão docente em Portugal em 1960. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MONARCHA, Carlos. *A invenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira, a Escola Nova.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

_____ *Escola Normal da Praça – o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. Cadernos CEDES, número 51. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leitura. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura.* São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2001.

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

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república.* Rio de Janeiro: D.P. & A Editora, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

NÓVOA, Antonio. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário- subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Centro de Documentação e Informação de Cruz Quebrada, 1986.

_____ e POPKEWTZ, Thomas. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992.

NUNES, Clarisse. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

OLIVEIRA, Cátia Regina G. Alves e SOUZA, Rosa de Fátima. As faces do livro de leitura. Cadernos do CEDES, número 52. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. In: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo e VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). *Tópicas em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor,1993.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Ática, 1989.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.* Campinas: Autores Associados, 2002.

POPKEWITZ, Thomas e BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registos de administração social e registos de liberdade. In: NÓVOA, Antonio & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta da. A edificação da escola higiênica. IV Simpósio de Pesquisa da FEUSP. São Paulo: FEUSP, 1997.

_____ Prescrevendo regras do bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. Cadernos CEDES, número 52. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 3 ed., 2005.

RYAN, Mary. A parada norte-americana: representações da ordem social do século XIX. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed., 2001.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Vitrines da república: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 5 ed., 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos da civilização: implantação da escola primária graduada em São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

_____ *O direito à educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____ Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo na escola primária no Brasil. Cadernos CEDES número 51. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

_____ A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. Cadernos CEDES, número 52. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

SOUZA, Maria Cecília Cortêz Christiano de. *Escola e memória*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

_____ Professores e professoras: retratos feitos de memória. In: GONDRA, José (org.). *Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o império e a república*. Bragança Paulista: Edusf, 2 ed., 2002.

SPENCER, Herbert. *Educação intellectual, moral e physica*. Rio de Janeiro, São Paulo, Recife: Laemmert & C. Livreiros editores, 1901.

STANPLES, Anne. De cuándo a cuándo. La transformación del calendário escolar en las escuelas mexicanas del siglo XIX. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, número 8, jul. – dez. de 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?* Bragança Paulista: Edusf, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa de Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A disciplina matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

_____ *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Educação sexual: produção e identidades de gênero na década de 1930. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). *História da Educação: processos práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____ Escola Nova e processo educativo. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

_____ Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras Edições, 2001.

_____ *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

_____ Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920-1930. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

ZILBERMAN, Regina. Leituras literárias e outras leituras. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leituras – práticas, impressos e letramentos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Teses e dissertações

ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. *Cultura e escolas de fazenda na ilha de Marajó: um estudo com base em Raymond Williams*. Tese de doutoramento apresentada ao programa Cultura, Organização e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

BARROSO, Wilson da Costa. *Educação e cidadania no republicanismo paraense: a instrução pública nos anos de 1889-1897*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1990.

CANDIDO, Renata Marcílio. *Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930)*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

COELHO, Maricilde Oliveira. *Proclamar cidadãos: moral e civismo nas escolas públicas paraenses (1890-1910)*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

CONTIER, Arnaldo Daraya. *Brasil Novo, música, nação e modernidade: os anos 20 e 30*. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de livre-docente em História, 1988.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência – a trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935)*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de História de Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

FIGUEREDO, Aldrin Moura de. *Eternos modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

FRANÇA, Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino. *José Veríssimo e a educação brasileira republicana (1857-1916): raízes da renovação escolar conservadora*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de livre-docente em Educação, 1991.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. *Do Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica: o quê a história do currículo revela sobre mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?* Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, 2007.

VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de História de Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.