



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

CLEITON PONCIANO SANTOS MAUÉS

**A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ (1903-1923):
Entre as Contradições na Arquitetura e na Organização Pedagógica.**

BELÉM - PA
2020

CLEITON PONCIANO SANTOS MAUÉS

**A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ (1903-1923):
Entre as Contradições na Arquitetura e na Organização Pedagógica.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação. Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria José Aviz do Rosário.

BELÉM - PA
2020

CLEITON PONCIANO SANTOS MAUÉS

**A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ (1903 A 1923):
Entre as Contradições na Arquitetura e na Organização Pedagógica.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Avaliada em: ___ / ___ / _____.

Conceito: _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria José Aviz do Rosário – PPEB/UFPA
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi - PPGE/UNICAMP
Examinador Externo

Prof. Dr. João Carlos Silva - PPGE/UNIOESTE
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Clarice Nascimento de Melo - PPEB/UFPA
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza - PPEB/UFPA
Examinadora Suplente

Para:
meu filho,
Wendeo Gabriel;
para Fátima Corrêa e;
para meu pai (*in memoriam*)
Ponciano do Carmo Maués.

AGRADECIMENTOS

Em nome da minha Família, gostaria de agradecer a essas três mulheres que acreditaram e investiram na realização deste projeto: minhas tias, Francisca do Carmo Maués e Maria Celina do Carmo Maués e; minha irmã, Rosângela Santos Maués.

Gostaria de agradecer também:

À minha orientadora, Prof^{ra}. Dr^a. Maria José Aviz do Rosário, pela paciência, liberdade, preocupação e cuidado para comigo;

À Prof^{ra}. Dr^a. Clarice Nascimento de Melo, pelas aulas do grupo de Vivência HISTEDBR/SecçãoPA-GEPHE e pelas observações nas mesas de avaliação de projeto e qualificação;

Ao Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, pelas aulas de metodologia de pesquisa;

À todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará;

Às colegas de turma: Alice Raquel Negrão Maia e Elaniese da Silva, pelas travessias...

Aos colegas de Grupo de Vivência de Estudos: Nazaré Viegas, Nelma Lima, Diana Muniz, Smile Golobovante, Luiz Barbosa (Marajó) e Jesus de Nazaré e;

A todos aqueles que colaboram de alguma forma para com este trabalho: Prof. Jorge Machado, Prof. João de Deus Araújo, Prof. Ademir Rocha, Dr. Luiz Reis (*in memoriam*), Sr. Raimundo Hemerogildo (Tio Cabra), Prof. Emanuel Nery, Prof.^a Geci Margalho e Prof.^a Rilma Araújo.

A todos o meu mais profundo: muito obrigado!

“a educação (e o ensino) é determinada,
em última instância, pelo modo
de produção da vida material”
(José Claudinei Lombardi)

RESUMO

A pesquisa pretendeu (re)escrever a história do Grupo Escolar de Abaeté (1903-1923), visando compreender a sua relação com o projeto nacional de ensino primário na Primeira República no Pará. Para isso, utilizou a metodologia da *pesquisa histórica*, que adotou o paradigma do *Materialismo Histórico-Dialético* de Karl Marx. Esse paradigma se refere a dois processos distintos: o processo de investigação e o processo de exposição. As ferramentas utilizadas na coleta de dados foram: a identificação, a catalogação e a organização de documentos históricos escritos. Já as categorias de análise foram as indicadas por Marx (2000) e se referem à *contradição*, à *divisão social do trabalho*, ao *Estado* e às *lutas de classes*. A pesquisa contou com o referencial teórico dos autores: Bencostta (2001, 2011), Clark (2006), Lombardi (2006, 2010), Nosella e Buffa (2013), Saviani (2006, 2011 e 2014), Sousa (2014), entre outros. A periodização adotada na pesquisa seguiu a ordem apresentada na etapa da catalogação e organização dos documentos históricos escritos, a qual atestava para a existência dessa instituição de ensino entre os anos de 1903 a 1923. Nesse sentido, a pesquisa detectou que no Estado do Pará, não houve uma preocupação efetiva com as suas instituições de ensino no interior do estado, e o município de Abaetetuba não conta com projetos no sentido de salvaguardar os documentos históricos escolares de suas instituições. Nesse contexto, as fontes históricas analisadas sobre o período de 1903 a 1923 no Grupo Escolar de Abaeté demonstraram as contradições, permanências e mudanças no cenário educacional paraense, então em construção, que obedecia às determinações da classe que dominava aquele momento histórico da Primeira República no Pará e controlavam os meios de produção. Especificamente, a pesquisa revelou que a instituição analisada, ao longo dos seus 20 anos de existência, foi caracterizada por sua obediência às legislações acerca das políticas educacionais adotadas pelo Estado paraense na Primeira República, que consistia na criação de Grupos Escolares, arquitetonicamente construídos para comportar as mudanças que o novo regime proporcionava, as quais emanavam da moderna pedagogia, sem, no entanto, obter uma edificação condizente com a classe social que tinha recebido a missão de educar/instruir os novos cidadãos da República. Tais legislações referentes a organização do ensino primário procuravam corresponder as mudanças político-econômico-sociais da época, demonstrando haver uma tensão na mesma, caracterizando o período pela falta de um sistema nacional oficial que organizasse essa pasta.

Palavras-chave: História. Instituições Escolares. Materialismo. Primeira República.

ABSTRACT

The research intended to (re) write the history of the Abaeté School Group (1903-1923), aiming to understand its relationship with the national primary education project in the First Republic in Pará. For this, it used the methodology of historical research, which adopted Karl Marx's Historical-Dialectical Materialism paradigm. This paradigm refers to two distinct processes: the investigation process and the exposure process. The tools used in data collection were: the identification, cataloging and organization of written historical documents. The analysis categories were those indicated by Marx (2000) and refer to contradiction, the social division of labor, the State and class struggles. The research relied on the theoretical framework of the authors: Bencostta (2001, 2011), Clark (2006), Lombardi (2006, 2010), Nosella and Buffa (2013), Saviani (2006, 2011 and 2014), Sousa (2014), among others. The periodization adopted in the research followed the order presented in the stage of cataloging and organization of written historical documents, which attested to the existence of this educational institution between the years 1903 to 1923. In this sense, the research found that in the State of Pará, there was no real concern with its educational institutions in the interior of the state, and the municipality of Abaetetuba does not have projects in order to safeguard the historical school documents of its institutions. In this context, the historical sources analyzed from the period 1903 to 1923 in the Abaeté School Group demonstrated the contradictions, permanences and changes in the educational scenario in Pará, then under construction, which obeyed the determinations of the class that dominated that historical moment of the First Republic in the Pará and controlled the means of production. Specifically, the research revealed that the analyzed institution, throughout its 20 years of existence, was characterized by its compliance with the laws regarding educational policies adopted by the State of Pará in the First Republic, which consisted of the creation of School Groups, architecturally built to accommodate the changes that the new regime provided, which emanated from modern pedagogy, without, however, obtaining a building consistent with the social class that had received the mission of educating / instructing the new citizens of the Republic. Such legislation regarding the organization of primary education sought to correspond to the political-economic-social changes of the time, demonstrating that there was a tension in it, characterizing the period by the lack of an official national system to organize this portfolio.

Key words: History. School Institutions. Materialism. First Republic.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Os primeiros grupos escolares criados no Pará no governo Paes de Carvalho 61
- Tabela 2:** Os G.E. criados no governo de Augusto Montenegro na capital do Estado 61
- Tabela 3:** Os G.E. criados no governo de Augusto Montenegro no interior do Estado 62

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Edifício do G.E. “José Veríssimo”, na capital	103
Imagem 2: Edifício do 6º Grupo Escolar da Capital	103
Imagem 3: Fotografia do Grupo Escolar de Abaeté	104
Imagem 4: Certificado de Estudos Primários do Grupo Escolar de Abaeté (1919)	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALEPA** - Assembleia Legislativa do Estado do Pará
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APEP** - Arquivo Público do Estado do Pará
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENTUR** - Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves”
- EEEFM** - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- G.E.** - Grupo Escolar
- GEA** - Grupo Escolar de Abaeté
- GEPHE** - Grupo de Estudos e Pesquisas “História e Educação na Amazônia”
- H.I.E.** - História das Instituições Escolares
- HISTEDBR** - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
- HISTEDBR/PA** - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil Seção Pará”
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICED** - Instituto de Ciências da Educação
- IFPA** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
- NEB** Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
- PPEB** - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
- SEMEC** - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Abaetetuba
- UFPA** - Universidade Federal do Pará
- UNICAMP** - Universidade de Campinas
- USP** - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1	A Ciência História	20
2.2	O Paradigma do Materialismo Histórico e Dialético	22
2.3	Os Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	30
3	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	37
3.1	Definições, perspectivas e consolidação	37
3.2	A História das Instituições Escolares no Brasil: uma breve trajetória	41
3.3	Grupos Escolares na Primeira República do Brasil	45
4	OS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA	55
4.1	O contexto histórico político e econômico social da Primeira República no Pará	55
4.2	A criação dos Grupos Escolares no Estado do Pará durante a Primeira República	58
4.3	A legislação educacional sobre o Ensino Primário na Primeira República no Pará	62
5	A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ (DE 1903 A 1923)	82
5.1	Breve história política e socioeconômica de Abaeté na Primeira República (1895 a 1930)	82
5.2	A criação do Grupo Escolar de Abaeté (GEA) em 1903	88
5.3	As contradições do prédio e na estrutura pedagógica do GEA	96
6	CONCLUSÃO	114
	REFERÊNCIAS	122
	ANEXO	

1 INTRODUÇÃO

A História das Instituições Escolares (H.I.E.), no Brasil, indica que há muito a fazer para que as histórias de importantes instituições de ensino sejam escritas, a fim de que as futuras gerações possam usufruir do que fora construído, ensinado e praticado nesses espaços. Desse modo, escrever essas histórias se torna um trabalho de suma importância, uma vez que, quando se procura pelas fontes dessas histórias, via de regra, um fato se repete: as instituições dispõem de riquíssimos acervos, porém, dispersos, fragmentados e de difícil acesso. Portanto, quando se pensa em H.I.E., a ideia concebida hoje é a de que esses espaços são espaços educativos perenes, pois guardam a história de um determinado povo em um determinado tempo com textos e contextos singulares.

Nesse sentido, a jornada rumo a escrita da história do Grupo Escolar de Abaeté (1903-1923), visando buscar compreender como essa instituição de ensino se relacionou ao projeto nacional de ensino primário na Primeira República no Brasil; teve início em julho do ano de 2017, quando recebi em mãos o edital do processo seletivo para a turma 2018 de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Naquele momento, surgiu a oportunidade para pleitear uma possibilidade de juntar a um processo de formação pessoal, a possibilidade de (re)escrever a história daquela importante instituição de ensino. Iniciei o processo de construção da proposta de projeto de pesquisa. Mas, para se chegar a história do Grupo Escolar de Abaeté era necessário compreender a história das instituições e grupos escolares no Brasil, o que levou ao levantamento bibliográfico nas principais bibliotecas virtuais e repositórios de grupos de pesquisa.

O levantamento inicial objetivava sondar as temáticas mais pesquisadas sobre o período estudado e, conseqüentemente, as mais plausíveis respostas entre as possíveis para a minha indagação primordial naquela ocasião: Como a história do Grupo Escolar de Abaeté (1903-1923) se relacionou ao projeto nacional de ensino primário na Primeira República no Brasil? Ainda neste levantamento, buscou-se os possíveis locais de guarda de documentos sobre a história desse grupo, especificamente, na tentativa de levantá-los, identificá-los e catalogá-los para análise e escrita desta dissertação.

Porém, no Estado do Pará, não houve uma preocupação mais efetiva com as instituições de ensino no interior do estado, e o município de Abaetetuba não conta com

projetos nessa direção, isto é, no sentido de salvaguardar os documentos históricos escolares de suas instituições, deste modo, suas histórias estão ainda por serem escritas. Sendo assim, a história do Grupo Escolar de Abaeté que surgiu no ano de 1903 e transformou-se em 1923 em Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho”, aparece como uma importante ferramenta para auxiliar na composição da História da Educação Paraense.

A problemática desenvolvida nesta pesquisa em torno da história do Grupo Escolar de Abaeté (GEA), no período de 1903 a 1923, aparentemente velada e somente considerada enquanto embrião da história de uma outra instituição: o Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho”, envolve uma reflexão do papel dessa instituição específica, em um momento histórico marcante nos cenários educacionais nacional e regional que foi a Primeira República. Tal reflexão tinha como objetivo principal: Compreender os elos da história do Grupo Escolar de Abaeté, entre 1903 a 1923, com o projeto nacional de instrução primária republicana; e seus objetivos específicos eram: a) Apresentar o processo de criação dos grupos escolares no Pará e; b) Traçar a história do Grupo Escolar de Abaeté, de 1903 a 1923, considerando o seu elo junto ao projeto nacional de educação, por meio da revelação de suas contradições explícitas e invisíveis (condições físicas do prédio e organização pedagógica).

Nesse sentido, para termos uma configuração do objeto de investigação, tivemos antes que fazer uso da ferramenta da *pesquisa histórica*, mais especificamente, da História Social enquanto um método de pesquisa, referente aos estudos sobre as populações em determinados locais e suas *lutas de classes* (Cf. MARX, 2000), bem como, definir quais as fontes a serem utilizadas na escrita da história da educação (LOMBARDI, 2006; MELO, 2010 e; RODRIGUEZ, 2010).

O uso da pesquisa histórica pressupõe a adoção de um paradigma ou de uma abordagem teórico-metodológica para basear suas análises. Com isso, a presente pesquisa se propôs a utilizar o paradigma do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, por entender que este seja o melhor método para revelar a existência de uma relação entre o contexto socioeconômico (dos meios de produção) local, no qual estava inserido o GEA, e a nova superestrutura política nacional implantada na Primeira República.

A abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético consiste na utilização do método científico criado por Karl Marx, no século XIX, que se refere a dois processos distintos: 1 – o processo de investigação e; 2 – o processo de exposição (GADOTTI, 1995). Disto decorre que o processo de investigação consiste na análise dos elementos materiais encontrados sobre o objeto de estudo e o processo de exposição consiste

na síntese ou reconstituição do objeto através da dialética, que implica na revelação das contradições encontradas entre os discursos proferidos pelas classes dominantes naquele momento histórico específico e as suas realizações concretas, as quais entravam em choque com as demais classes dominadas e, inclusive, internamente, chocavam-se entre si, pela posição de intelectuais ou de agentes práticos dessa mesma classe.

Levando-se em consideração o conceito de Marx (2000) sobre a história das sociedades, no qual são os homens e as mulheres que fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e, sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, diariamente, legadas e transmitidas de uma geração à outra, observamos a composição da população de Abaeté, desde 1896 até por volta de 1912 (MOURA, 1985 apud MACHADO, 2017), formada por 12.054 habitantes, destes, cerca de 1.000 moravam na sede do município e formavam as classes dominantes (os industriais, proprietários de engenhos, comerciantes e autoridades) e os mais de 11.000 restantes eram os trabalhadores da lavoura e dos engenhos de cachaça.

Entretanto, como esta pesquisa se insere ao campo da História da Educação, no que tange às fontes históricas educacionais, estas se referem a toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo (MELO, 2010). Decorre que a pesquisa passou às etapas dos procedimentos de coleta e análise de dados, conforme as orientações de Konder (2011), Marx e Engels (2001), Melo (2010) e Rodriguez (2010).

A definição das ferramentas ou técnicas de coleta seguiu as orientações de Rodriguez (2010) quanto a catalogação e organização de documentos históricos, de modo que foi possível a análise do material pesquisado, propiciando a (re)configuração do objeto visando à escrita da história da instituição GEA.

A periodização adotada na pesquisa seguiu a ordem cronológica apresentada na etapa da catalogação e organização dos documentos históricos escritos, a qual atestava para a existência dessa instituição de ensino entre os anos de 1903 a 1923, em um momento histórico marcante nacional e regionalmente que foi a Primeira República. Estes documentos vão desde o decreto de criação do Grupo Escolar de Abaeté (decreto n. 1.195 de 09 de março de 1903) até o decreto que o denominou como Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho” (decreto n. 3.985 “A” de 10 de julho de 1923).

Nesse contexto, os acontecimentos que transcorreram no período entre 1903 a 1923 no GEA demonstraram as contradições, permanências e mudanças no quadro educacional

paraense que obedeciam às determinações da classe que dominava aquele momento histórico da Primeira República no Pará e controlavam os meios de produção.

Esse recorte histórico estava inserido em um contexto sócio-histórico maior, a Primeira República no Brasil (1889 a 1930), onde os grupos escolares iniciaram as suas trajetórias no ano de 1894 no Estado de São Paulo. Entretanto, no Estado do Pará, mesmo com as discussões a respeito dessas construções terem começado no Período Imperial, as realizações concretas só se efetivaram em 1899, e no município de Abaeté (PA), por sua vez, esse recorte começou apenas em 1903, em pleno momento de expansão dos grupos escolares no estado.

Encerrado esse período de expansão, houve um momento de estagnação no processo de construção de grupos escolares no estado em decorrência da crise na produção da borracha e, conseqüente fim da *belle époque amazônica* em 1912. Assim, as novas construções foram retomadas apenas entre 1918 e 1928. Concluindo esse processo no período da Primeira República, ou seja, considerando a trajetória de existência do GEA finalizada no ano de 1923, restaram desse período, apenas os ofícios entre os anos de 1922 e 1923, nos quais constam o desabamento de parte do prédio do GEA e a alteração na sua denominação para Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho”, respectivamente.

Ao longo dos seus 20 anos de existência, a história do GEA foi marcada por uma sucessão de legislações acerca das políticas educacionais adotadas pelo Estado paraense na Primeira República. Legislações referentes a organização do ensino primário que procurava corresponder as mudanças político-econômico-sociais da época, demonstrando haver uma tensão na mesma, caracterizando o período pela falta de um sistema nacional oficial que organizasse essa pasta.

Especificamente, esse estudo, possui importâncias acadêmica, social e pessoal, enquanto pertinentes a construção da história dessa instituição. A relevância acadêmica desta pesquisa, consiste na inserção da história do Grupo Escolar de Abaeté como possível fonte de orientação metodológica para futuras pesquisas referentes a História da Educação no Pará, particularmente de Abaetetuba, alicerçando e contribuindo para a História das Instituições Escolares e dos Grupos Escolares no Brasil.

Quanto à relevância social, esta investigação buscou através da reconstituição da história da instituição de ensino GEA, recuperar uma parte importante da história social do município de Abaetetuba, resgatando assim, a colaboração desta instituição para este importante município e para o Estado do Pará.

Pessoalmente, esta pesquisa representou uma relevância sem igual, uma vez que entrei em contato com a “lenda” dessa instituição em diversos momentos de minha vida, enquanto cidadão e estudante de Abaetetuba, a qual representou o resgate da sua história factual.

Este texto para fins de sistematização, encontra-se estruturado em seis seções, da seguinte maneira. Na seção 1, “Introdução”, apresentamos as características gerais da pesquisa como: a justificativa do tema; a delimitação do objeto de estudo; a problematização; os objetivos e relevâncias.

A seção 2, intitulada “O percurso metodológico” pretende tratar das contribuições advindas nas disciplinas obrigatórias e optativas do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, na linha de pesquisa Currículo da Educação Básica do NEB/UFPA, bem como, dos encontros com a orientadora desta pesquisa e das reuniões da disciplina Vivência de Grupo de Estudos, no caso HISTEDBR-Secção Pará¹ e GEPHE², que tratavam dos elementos metodológicos que compõem o processo de construção de uma pesquisa de nível de mestrado acadêmico.

Esses elementos referem-se: 1 - ao tipo de pesquisa adotado; 2 – ao paradigma teórico-metodológico utilizado na mesma e; 3 – aos procedimentos de coleta e análise de dados. Para realizar tal tarefa contaremos com os seguintes autores: Barros (2010), Frigotto (1989), Gadotti (1995), Hobsbawn (1998), Konder (2011), Lequin (1993), Lombardi (2006, 2010), Malerba (2010), Melo (2010), Reis (2000), Reses, Sousa e Silva (2016) e Rodriguez (2010).

Em seguida, a seção 3, intitulada “Fundamentação Teórica” tem por objetivo trazer o entendimento a respeito da temática de pesquisa sobre a História das Instituições Escolares no Brasil, tendo como recorte histórico os Grupos Escolares durante a Primeira República no Brasil. Para tanto contará, inicialmente, com a colaboração dos autores: Lombardi (2006) e Saviani (2006), que tratam a respeito do campo de estudo da História da Educação no Brasil.

Há ainda os autores: Nosella e Buffa (2013); Nascimento (2012) e; Toledo e Andrade (2014) que tratam, mais especificamente, da trajetória da temática de estudos da História das Instituições Escolares no Brasil. E, por fim, os autores: Bencostta (2001, 2011), Clark (2006), Saviani (2011; 2014) e, Souza (2014) tratando do recorte histórico dos Grupos Escolares durante a Primeira República no Brasil.

1 HISTEDBR-Secção Pará: grupo de estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil – Secção Pará”.

2 GEPHE: Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará.

Por conseguinte, a seção 4, intitulada “Os Grupos Escolares no Estado do Pará no contexto da Primeira República”, se propõe a apresentar o processo de criação dos grupos escolares no Estado do Pará nesse período. A apresentação consiste em três momentos: no primeiro, realiza-se uma breve contextualização histórica política e econômica-social referente ao processo de instalação da Primeira República no Estado do Pará, baseada nos estudos de Araújo (2017). No segundo momento, mostra-se como ocorreu esse processo, utilizando para isso os autores: Feitosa (1987), Lopes e França (2018) e Souza (2014). No terceiro e último momento, analisa-se as legislações educacionais sobre o Ensino Primário na Primeira República no Pará, objetivando encontrar as contradições existentes entre elas, demonstrando com isso as rupturas e continuidades apresentadas em tais documentos. Essas legislações se referem: 1 - Ao Regulamento Geral do Ensino Primário; 2 - Ao Regulamento do Ensino Primário do Estado e; 3 - A alteração no Regulamento do Ensino Primário do Estado.

A seção 5 tem como título “A história do Grupo Escolar de Abaeté em 1903” pretende traçar a história dessa instituição escolar desde o ano de sua criação em 1903 até o ano de 1923, quando esta passou a denominação de Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho”. Procurou-se entender a relação do GEA com o projeto nacional republicano de ensino primário da seguinte maneira: inicialmente, realizando uma breve análise da história, política e socioeconômica, de Abaeté na Primeira República (1895 a 1930) baseada nos autores, Jorge Machado (2017), Karl Marx (2000) e Luiz Reis (1969). Em seguida, tratou-se da criação do Grupo Escolar de Abaeté em 1903, baseada nos documentos encontrados sobre essa criação e, conseqüentemente, abordando as contradições encontradas na arquitetura do prédio e na estrutura pedagógica do mesmo, baseadas nos autores Marx e Engels (2001) e nos Relatórios do Grupo Escolar de Abaeté, escritos pelo seu diretor, o normalista Bernardino Pereira de Barros, referente aos anos de 1906, 1907 e 1910, além da correspondência oficial como ofícios, minutas e decretos.

Por fim, na seção 6, ou “Conclusão”, trata-se das considerações finais deste estudo, analisando, as transformações ocorridas entre os anos de 1903 a 1910, apresentadas pelos 3 relatórios encontrados (1906, 1907 e 1910), que demonstraram as contradições, mudanças e permanências, tanto na arquitetura do prédio, como na organização pedagógica desse grupo escolar que obedecia às determinações da classe dominante que naquele momento histórico da Primeira República no Pará que controlava as forças produtivas.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção pretende tratar do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, alicerçado pelas disciplinas obrigatórias e optativas, da linha de pesquisa Currículo da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do NEB/UFPA³; pelos encontros de orientação e pelas reuniões da disciplina Vivência de Grupo de Estudos, no caso HISTEDBR/Secção Pará e GEPHE, que trataram dos elementos metodológicos que compõem o processo de construção de uma pesquisa de nível de mestrado acadêmico. Tais elementos referem-se: 1 - ao tipo de pesquisa adotado; 2 – ao paradigma teórico-metodológico utilizado na mesma e; 3 – aos procedimentos de coleta e análise de dados.

Para realizar tal tarefa, a pesquisa contou com os seguintes autores: Barros (2010), Frigotto (1989), Gadotti (1995), Hobsbawn (1998), Konder (2011), Lequin (1993), Lombardi (2006, 2010), Malerba (2010), Melo (2010), Reis (2000), Reses, Sousa e Silva (2016) e Rodríguez (2010), conforme veremos a seguir.

Para compreendermos a relação entre a história do Grupo Escolar de Abaeté e o projeto nacional de ensino primário na Primeira República no Estado do Pará, são necessárias algumas noções referentes a pesquisa histórica ligadas à questões como: a definição do conceito de Ciência História, mais especificamente da História Social, enquanto método da História e às suas fontes em História da Educação, de acordo com Barros (2010), Hobsbawn (1998), Lequin (1993), Lombardi (2006), Malerba (2010), Melo (2010), Reis (2000) e Rodríguez (2010).

2.1 A Ciência História

A história enquanto uma ciência moderna pode ser creditada a Leopold Von Ranke⁴ e seguidores, que com seus escritos “libertaram” a história do campo da filosofia e a inseriram no contexto das disciplinas acadêmicas do século XIX. Segundo Eric Hobsbawn (1998, p. 158) as maiores contribuições do positivismo de Von Ranke à história foram “a introdução de conceitos, métodos e modelos das ciências naturais na investigação social, e a aplicação à

3 NEB/UFPA: Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

4 Leopold Von Ranke: historiador alemão influenciado pelo sociólogo francês Augusto Comte e sua teoria chamada “Positivismo”. (MALERBA, 2010, p. 133-154).

história, conforme parecessem adequadas, das descobertas nas ciências naturais”, mesmo assim o positivismo:

[...] tinha pouco a dizer sobre os fenômenos que caracterizam a sociedade humana, em comparação àqueles que poderiam ser diretamente derivados da influência de fatores não sociais, ou modelados pelas ciências naturais. As concepções que ele apresentava sobre o caráter humano da história eram especulativas, quando não metafísicas. (HOBSBAWN, Id., Ibid.).

Por outro lado, de acordo com Hobsbawn (1998, p. 157) a partir de meados do século XIX, na ciência história começou a ser introduzido “um referencial materialista no lugar de seu referencial idealista, levando assim a um declínio da história política e à ascensão da história ‘econômica ou sociológica’”, era o início da História Social, que por sua vez, referia-se a:

Um método que permite [...] esclarecer, além das partilhas perenes da riqueza e do poder, os movimentos de propagação que provocam a incessante reclassificação dos indivíduos e das sociedades no interior de uma formação social. Sem que seja jamais afirmado um determinismo qualquer, fica claro o primado do material. Reconhece-se aí a influência de um pensamento marxista. (LEQUIN, 1993, pp. 717-718).

No entanto, para Lequin (1993, p. 717) a História Social possui dois nascimentos. O primeiro, data de “por volta da década de 1930” quando ela se “definiu como tal, de uma maneira quase consubstancial, com o nascimento dos Anais (Escola dos *Annales*), que, aliás, intitularam-se por um tempo *Annales d’histoire sociale*”. Para este autor: “Marc Bloc e Georges Lefebvre exprimiam, assim, com ela, a necessidade e a vontade que tinham de acentuar os grupos sociais limitados por dimensões e traços particulares, e as relações de dependência ou de oposição que mantêm entre si”. (Id.).

Notadamente, foi com a escola francesa de historiografia, chamada *Escola dos Annales*, que o modelo positivista de história tradicional começou a ser questionado. Esta escola trouxe consigo, entre outras inovações, a questão da interdisciplinaridade entre a história e as outras ciências sociais, o que segundo Hobsbawn (1998, p. 158) deu-se “depois da Segunda Guerra Mundial”.

Segundo Barros (2010) a *Escola dos Annales*, surgida na França, teve sua história marcada por três gerações bem distintas e demarcadas temporalmente. A primeira geração

compreende, desde o encontro entre Marc Bloch e Lucien Febvre na Universidade de Estrasburgo em 1929 e o surgimento da Revista “Anais Econômicos e Sociais” até a sua reestruturação pós crise em 1946.

A segunda geração surgiu por volta de 1948, quando Lucien Febvre reorganizou a Revista passando a chamá-la de “Anais Econômicos, Sociais e Civilizações”. Esta geração compreende dois períodos: o primeiro que vai de 1948 a 1958 foi marcado pela direção de Febvre na revista até sua morte em 1958. O segundo período foi marcado pela ascensão de Fernand Braudel à direção da mesma em 1958 que durou até 1968. Por sua vez, a terceira geração surgiu em 1968, quando Braudel compartilhou a direção da revista com os dirigentes de sua VI Seção, que continha Jacques Le Goff, entre outros nomes.

De acordo com José Carlos Reis (2000), podemos dizer que as principais propostas de inovação no campo da história da *Escola dos Annales*, defendidas por Lucien Febvre foram: a “história-problema”; o fato histórico como uma “construção”; o novo conceito de “fonte histórica” e; a “história-total ou global”. Enquanto, as propostas de inovação defendidas por Marc Bloch foram: o “objeto da história” e o “método retrospectivo: a dialética presente/passado”.

O segundo nascimento da História Social, para Lequin (1993) “foi um pouco mais tardio, com Ernest Labrousse, às vésperas da guerra. A tal ponto que ainda hoje é tributária de sua obra, mesmo quando se afasta de suas orientações”. De acordo com Lequin (Id., Ibid.):

Labrousse baseia profundamente a história social na economia; mediante o estudo privilegiado dos momentos de crise, ele liga dialeticamente a conjuntura curta dos preços aos movimentos longos das receitas, cuja tipologia – renda, lucro, salário – coincide com a dos grupos sociais.

Entretanto, para Hobsbawn (1998, p. 83-84), o termo História Social, “era anteriormente mencionado em três acepções por vezes superpostas”. Desse modo: a primeira acepção “referia-se à história das classes pobres ou inferiores, e mais especificamente à história de seus movimentos [...], referindo-se, essencialmente, à história do trabalho e das ideias e organizações socialistas”. (Id.).

A segunda acepção referia-se “a trabalhos sobre uma diversidade de atividades humanas de difícil classificação, exceto em termos como ‘usos, costumes, vida cotidiana’”. (HOBSBAWN, 1998, p. 84).

Para este autor:

Talvez por razões linguísticas, era, em grande parte, um emprego anglo-saxão, já que a língua inglesa carece de termos adequados para aquilo que os alemães, que escreviam sobre assuntos similares [...] chamavam *Kultur* [...]. Esse tipo de história social não era especificamente voltado para as classes inferiores [...]. Constituía a base tácita do que se pode chamar visão residual da história social, proposta pelo falecido G. M. Trevelyan em sua *English Social History* (1944) como história com política deixada de fora”. (Id., *Ibid.*).

A terceira acepção referia-se à associação entre o termo “social” e a expressão “história econômica” que caracterizava os títulos “de periódicos especializados nessa área, antes da Segunda Guerra Mundial, [...] como [...] na *Révue d’Histoire E. & S.*, ou nos *Annales d’Histoire E. & S.* Deve-se admitir que a metade econômica dessa combinação era visivelmente preponderante”. (Id.).

Segundo este autor, o uso do termo “social” era a manifestação do “desejo de uma abordagem da história sistematicamente diferente da abordagem rankeana clássica” (Id.).

Pode-se sugerir que a preponderância do econômico sobre o social nessa combinação era devida a duas razões. Em parte, decorria de uma visão da teoria econômica que se recusava a isolar elementos econômicos de elementos sociais, institucionais e outros, como entre os marxistas e a escola histórica alemã, e em parte da mera vantagem de saída da economia em relação às outras ciências sociais. [...]. É possível ir mais adiante e argumentar (com Marx) que, apesar da inseparabilidade essencial do econômico e do social na sociedade humana, a base analítica de uma investigação histórica da evolução das sociedades humanas deve ser o processo de produção social. (HOBSBAWN, 1998, pp. 84-85).

No entanto, essas três acepções de História Social não produziram “um campo acadêmico especializado em história social até os anos 50”. Apenas o periódico “*Comparative Studies in Society and History*”, de 1958 pode ser considerado como o primeiro. “Portanto, como especialização acadêmica, a história social é bastante nova”. (Id., p. 85).

2.2 O Paradigma Materialista Histórico e Dialético

A pesquisa adotou como seu paradigma metodológico, o Materialismo Histórico e Dialético, com sua utilização na pesquisa histórica educacional, baseada em autores como: Frigotto (1989); Gadotti (1995); Konder (2011); Lombardi (2010); Melo (2010); Reses, Sousa e Silva (2016) e Rodríguez (2010).

O paradigma científico do Materialismo Histórico e Dialético é atribuído ao filósofo alemão, Karl Marx (1818-1883), no século XIX. Segundo Konder (2011), Marx foi um materialista “que superou - dialeticamente - as posições de seu mestre” Hegel, para quem, segundo Marx, a dialética estava invertida. Marx “decidiu, então, colocá-la sobre seus próprios pés” (Id.).

Marx admitiu que o **trabalho** era “a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo” (Id., p. 29). Entretanto, com a **divisão social do trabalho**, a apropriação privada das fontes de produção e com o aparecimento das **classes sociais**:

[...] os indivíduos se deixavam influenciar pelo ponto de vista dos exploradores do trabalho alheio [...]. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se *aliena* nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões”. (KONDER, 2011, p. 30).

Por sua vez, o mestre de Marx, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) acreditava que “o sujeito humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade” (KONDER, 2011, p. 22). No entanto, Hegel percebeu “com amargura, que o homem transforma ativamente a realidade, mas quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação ao sujeito é, em última análise, a realidade objetiva” (Id., p. 23).

Hegel percebe que o *trabalho* é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no *trabalho* que o homem se produz a si mesmo; o *trabalho* é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No *trabalho* se encontra tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência. (Id., Ibid., pp. 23-24).

Segundo Konder (2011, p. 26) a obscuridade de Hegel veio “do fato de ele ser idealista” (assim como Kant, seu predecessor) que “subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele chamava de Ideia Absoluta”, a qual descrevia “os movimentos da realidade material [...] de maneira bastante vaga”.

Para Immanuel Kant (1724-1804) a consciência humana não se limitava “a registrar passivamente impressões provenientes do mundo exterior, que ela é sempre a consciência de um ser que interfere ativamente na realidade; e observou que isso complicava

extraordinariamente o processo do conhecimento humano”. Segundo ele, “todas as filosofias até então vinham sendo ingênuas ou dogmáticas, pois tentavam interpretar o que era a realidade antes de ter resolvido uma questão prévia: o que é o conhecimento? ” (KONDER, 2011, p. 20).

Entretanto, de acordo com Konder (2011, p. 7), podemos dizer que a dialética possui duas acepções que remontam a Grécia antiga. A primeira designava a dialética como “a arte do diálogo” que mais tarde, segundo este autor, passou a designar “a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”. De acordo com ele, “Aristóteles (384-322 a.C.) considerava Zênon de Eleia (aprox. 490-430 a.C.) o fundador da dialética. Outros consideram ser Sócrates o primeiro (469-399 a.C.)”.

Na segunda acepção, dialética significava: “o modo de pensarmos as **contradições** da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente **transformação**” (Id., Ibid.). Nesse sentido, “o pensador mais radical da Grécia antiga foi, sem dúvida, Heráclito de Éfeso (aprox. 540-480 a.C.)”, pois, nos fragmentos deixados por ele:

[...] pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas. Lê-se também que vida ou morte, sono ou vigília, juventude ou velhice são realidades que se transformam umas nas outras. O fragmento no. 91, em especial, tornou-se famoso: nele se lê que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porquê da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado). (Id., Ibid., p. 8).

Entretanto, na Grécia Antiga, os filósofos, ao invés da dialética, preferiram a linha de raciocínio conhecida como “metafísica” de outro pensador grego chamado Parmênides, para quem “a essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície”. (Id., Ibid., p. 8-9). Assim, a metafísica prevaleceu entre os filósofos gregos, pois “correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, [...] para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente”. (Id., p. 9).

No entanto, foi Aristóteles quem “reintroduziu princípios dialéticos em explicações dominadas pelo modo de pensar metafísico”, sendo ele a quem devemos “a sobrevivência da dialética” na Idade Antiga (Id., Ibid., p. 9-10). Na Idade Média, durante o regime feudal, onde “a vida social era estratificada, as pessoas cresciam, viviam e morriam fazendo as mesmas

coisas, pertencendo à classe social em que tinham nascido; quase não aconteciam alterações significativas”. (KONDER, 2011, p.10).

A ideologia dominante - a ideologia das classes dominantes - era monopólio da Igreja, elaborada dentro dos mosteiros por padres que levavam uma vida muito parada. Por isso, a dialética foi sendo cada vez mais expulsa da filosofia. A própria palavra *dialética* se tornou uma espécie de sinônimo de *lógica* (ou então passou a ser empregada, em alguns casos, com o significado pejorativo de “lógica das aparências”). (Id., Ibid., p.10-11).

A partir do final do século XIV, a “revolução comercial” abalou os hábitos daquela sociedade feudal, deflagrando-se por todo o século XV e deixando marcas profundas no século XVI. Durante esse período, houve o Renascimento, a descoberta da América e as grandes inovações nas artes e nas ciências que “mostraram que o universo era muito maior e mais complicado do que os ideólogos medievais pensavam; e mostraram que o ser humano era potencialmente muito mais livre do que eles imaginavam” (Id., Ibid., p. 12-13).

No século XVII, podemos encontrar elementos de dialética no pensamento de filósofos como “Leibniz (1646-1716), Spinoza (1632-1677), Hobbes (1588-1679) e Pierre Bayle (1647-1706)”. (Id., pp. 14-15). Mais tarde, na segunda metade do século XVIII, a situação da dialética começou a mudar, a partir do movimento que refletiu o “processo de preparação da Revolução Francesa no plano das ideias” que se chamou *iluminismo*.

Os filósofos *iluministas* acompanharam de perto as reivindicações plebeias, as articulações da burocracia, as manifestações políticas nas ruas, a rápida mudança nos costumes; perceberam que o que restava do mundo feudal devia desaparecer e pretenderam contribuir para que o mundo novo, que estava surgindo, fosse um mundo *racional*. (Id., p. 15).

Entretanto, a maioria dos filósofos *iluministas* “não procuraram refletir aprofundadamente sobre suas contradições internas. Por isso, não trouxeram grandes contribuições para o avanço da dialética” (Id.). Algumas exceções foram Denis Diderot (1713-1784) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que deram as maiores contribuições à dialética, nesse período. Diderot “compreendeu que o indivíduo era condicionado por um movimento mais amplo, pelas mudanças da sociedade em que vivia”. Rousseau, ao contrário dos *iluministas* “não tinha confiança na razão humana: preferia confiar mais na natureza. Segundo ele, os homens nasciam livres, a natureza lhes dava a vida com liberdade, mas a organização da sociedade lhes tolhia o exercício da liberdade natural” (Id., Ibid., p. 17). Desse

modo, foi no contexto do final do século XVIII e começo do século XIX, que surgiram as contribuições de Kant, Hegel e Marx para a dialética.

Durante as primeiras décadas do século XX, “se destacaram na revalorização da dialética”, autores como: Rosa Luxemburgo (1871-1919), Vladimir Lênin (1870-1924), Georg Lukács (1885-1971), Antônio Gramsci (1891-1937) e Walter Benjamin (1892-1940).

2.2.1 O método materialista histórico e dialético na pesquisa em educação

Em relação a utilização do método materialista histórico e dialético na pesquisa em educação, Frigotto (1989), alerta que o ponto de partida do materialismo histórico e dialético é a demarcação da “ruptura entre a ciência da história ou o do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matizes e níveis de compreensão do real – que vão do empirismo ao positivismo, idealismo, materialismo vulgar e estruturalismo”. O ponto de chegada demarca:

[...] primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical [...] da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Id., Ibid.).

Nesse sentido, adotar o método materialista histórico e dialético no estudo dos grupos escolares significa, partir do que há de concreto relacionado ao objeto de estudo, procurando encontrar as suas contradições e conseqüentemente, suas transformações e continuidades durante o desenvolvimento do seu processo histórico, demonstrando com isso, como os fatos históricos realmente aconteceram.

Para Reses, Sousa e Silva (2016) o materialismo histórico e dialético ou materialismo filosófico “distingue-se do idealismo, que constitui a base filosófica de ciência burguesa, e a lógica dialética distingue-se, nos mesmos termos, da lógica formal”. No entanto, existe “uma diferença nestas duas distinções”, pois na lógica formal “o materialismo e o idealismo constituem opostos excludentes”, enquanto que na lógica dialética, a lógica formal é incorporada “como um seu momento”.

Segundo os autores mencionados, o idealismo “acaba por ser altamente valorizado ao atender os princípios burgueses e capitalistas, na separação do trabalho manual do intelectual e na justificação da hierarquização humana”. Para estes estudiosos: “Há uma espécie de culto à ciência, no qual a teoria e prática [...], são tidas como campos distintos, com primazia do

conhecimento elaborado em ambientes específicos: o conhecimento teórico é o que subsidiará a prática” (RESES; SOUSA; SILVA, 2016).

Ainda de acordo com estes autores (Ibid.), outra tendência filosófica que tem questionado os conhecimentos do positivismo, “transformando a relação sujeito e objeto ao elevar a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, é a fenomenologia”, que:

[...] orienta o seu olhar para o fenômeno – para a relação sujeito-objeto (ser-no-mundo). Em última análise, isso representa o rompimento do clássico conceito sujeito/objeto, e prioriza o seu olhar. É o sujeito que delimita o objeto, descreve-o e identifica-o com ele. Tal processo é chamado de redução fenomenológica ou “*epoche*”, método pelo qual tudo que é dado é mudado em um fenômeno que se dá e pode ser conhecido na e pela consciência. Corresponde à descrição dos atos mentais, de um modo é livre de teorias e pressuposições. (RESES; SOUSA; SILVA, 2016, p. 28).

Os referidos autores mencionam também que no Materialismo Histórico e Dialético, “a relação sujeito e objeto é mantida como uma relação dialética” e, sendo assim “é mais do que um método de investigação: trata-se de uma postura frente a realidade social; um movimento de superação e de transformação dessa mesma realidade”. (Id.).

O conhecimento científico, decorrente da relação dialética entre o sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. O caminho do conhecimento, portanto, parte da aparência para a essência, essencialidade que é histórica e aberta e que constitui uma verdade histórica. (Ibid., p. 28).

Quando o materialismo histórico e dialético é aplicado em análises educacionais, como é caso desta pesquisa, é necessário buscar orientação teórica nas obras de Marx e Engels para entender as transformações do modo capitalista de produção, como aponta Lombardi (2010, p. 12, grifo nosso):

[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social.

Em se tratando dos pressupostos teórico-metodológicos fundamentais da concepção materialista histórica e dialética da história, Lombardi (2010, p. 12), esclarece que:

Marx e Engels não produziram uma exposição sistemática e sintética desses pressupostos, mas eles foram explicitados no conjunto da obra, notadamente na contraposição a toda forma de idealismo, de empirismo fenomênico, de ceticismo e de subjetivismo”.

Ainda sobre o materialismo histórico e dialético, Lombardi (2010, p. 14) explica que:

[...] essa compreensão recorrendo à filosofia e aos grandes pilares teóricos pelos quais, historicamente, foi sistematizada a compreensão do homem sobre o mundo existente (ontologia), sobre o próprio conhecimento (gnosologia) e sobre as ações e valores humanos (axiologia) [objetivando] que toda essa produção teórica só pode ser observada a partir da sua relação com as demandas concretas, materiais, dos homens desse nos diferentes tempos históricos, nos diversos e sucessivos modos de produção.

Nesse sentido, em se tratando desta pesquisa, que aborda objetivamente uma instituição invisível ao olhar das pessoas no tempo presente, é fundamental que a coleta de dados aponte para a existência concreta do objeto no tempo passado, mas cuja existência reflete e influencia no tempo presente. Para desse modo surtir efeito a análise materialista histórica e dialética que corresponda a reconfiguração do objeto e com isso se instaure a compreensão da relação existente entre aquela instituição, naquele momento histórico com o projeto nacional de educação primária.

2.2.2 As fontes históricas em História da Educação

De acordo com Lombardi (2006, p. 83), “todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que embasam o processo e o resultado da construção do conhecimento científico, sendo estes igualmente produtos sociais e históricos”. Para ele:

Mesmo quando os trabalhos não explicitam os métodos e teorias utilizados, é evidente que, apesar dessa dimensão ficar subjacente ao texto, não se deixa de adotar pressuposições ontológicas, gnosiológicas e axiológicas, posto que estas permeiam toda produção de conhecimentos, todo processo e resultado do pensar do homem. (Id., Ibid.).

Dito de outra forma, “qualquer que seja a concepção de ciência (da história) que se tenha e, também, qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico (na História), não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que vive”. (LOMBARDI, 2006, p. 84).

Para o mesmo autor as concepções que “animam a reflexão filosófica (e científica) brasileira” são:

1) a metafísica (fortemente presente em sua tendência neotomista); 2) a positivista (com suas tendências: cientificista; neopositivista; neoempirista; transpositivista); 3) a hermenêutica (tendências: fenomenologia; culturalismo; existencialismo; antipositivismo; arqueogenealogia); 4) a dialética (em suas três tendências: a dialética hegeliana; a dialética marxista; e a teoria crítica). (LOMBARDI, 2006, pp. 85-86).

Nestes termos, podemos afirmar de acordo com este autor que “mesmo havendo pequenas diferenciações quanto às denominações, também são essas mesmas concepções que são apontadas pelos estudiosos dos métodos e teorias da ciência histórica” que alimentam a pesquisa histórica educacional, que são aquelas voltadas as fontes da História da educação. (Id., Ibid., p. 87).

Ainda para Lombardi (2006, p. 82) “a historiografia da educação é um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas que estudam a educação”. No entanto, segundo este autor:

Apesar de ser um campo recente, a historiografia da educação praticamente reproduziu as características da produção historiográfica, com trabalhos em que a produção no campo da história educacional é de caráter descritivo, com ênfase nos aspectos formais da produção (tema, período, fontes etc.); há, entretanto, alguns trabalhos que fazem uma análise dessa mesma produção a partir de seus pressupostos metodológicos e teóricos. (LOMBARDI, 2006, p. 82).

Corroborando com essas informações, Rodríguez (2010, p. 35), diz que “deve-se abordar especificamente a história da educação, tentando evitar as formulações tradicionais que a concebem como uma atividade teórica e prática que descreve ‘objetivamente’ como os povos produziram, transmitiram e distribuíram seus saberes”.

Quanto ao uso das fontes históricas na pesquisa em História da Educação, Melo (2010, p.15), afirma que “o entendimento de fonte histórica inclui toda e qualquer peça que

possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo”. Sendo assim, “a seleção e/ou opção por incorporar ou deixar disponível esse ou aquele documento em uma investigação educacional significa conferir-lhe a condição de documento histórico-pedagógico”.

Por sua vez, Rodríguez (2010, p. 35), ao se referir à pesquisa histórica com fontes documentais, corrobora com a seguinte informação:

A pesquisa histórica exige que o pesquisador tenha domínio do conteúdo histórico e pressupõe o prévio conhecimento da metodologia do trabalho científico, ou seja, a capacidade de conhecer e utilizar técnicas, instrumentos de coleta e procedimentos para a análise das fontes coletadas, referentes a um determinado objeto de pesquisa.

No que se refere aos *documentos históricos escolares*, eles podem ser organizados em sete grupos, de acordo com Berrio (1976 apud MELO, 2010, p.15): “escritos, sonoros, pictóricos, audiovisuais, arquitetônicos, mobiliários e utilidade escolar”. Utilizamos nessa pesquisa, os *documentos históricos escritos*, que se compõem de decretos, atos de expediente, ofícios e minutas de ofícios, entre outros.

2.3 Os Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

A definição das técnicas de coleta e análise de dados para serem utilizados na busca pelas fontes da história do Grupo Escolar de Abaeté seguiu as orientações de Rodríguez (2010) quanto a catalogação, a organização e a análise. De modo que foi possível uma interpretação do material pesquisado propiciando a reconfiguração do objeto, visando o aprendizado da história daquela instituição. Além disso, os procedimentos de análise de dados contaram ainda com as contribuições de Gadotti (1995), Konder (2011) e Melo (2010), conforme veremos a seguir:

2.3.1 Procedimentos de Coletas de Dados

Iniciamos a etapa da coleta de dados, pelo *levantamento dos documentos históricos escritos* (leis, decretos e fontes escolares) do objeto de estudo: a história do Grupo Escolar de Abaeté entre os anos de 1903 a 1923. O levantamento foi realizado nos **espaços** que presumidamente reúnem documentação histórica, como bibliotecas e arquivos, públicos e

particulares, uma vez que a história do Grupo Escolar de Abaeté precisava emergir, ser escrita para que não se tornasse vã, como aponta o paradigma desta pesquisa. Nesse sentido, Rodriguez (2010, p. 40), indica que os locais mais apropriados onde o pesquisador pode encontrar documentos históricos escritos são:

a) Arquivos Públicos: podem ser instituições internacionais, nacionais, estaduais, locais; arquivos militares; judeus; universitários; hospitalares; portuários; legislativos, entre outros. b) Arquivos privados: eclesiásticos do bispado; episcopais; catedralícios; paroquiais, conventos, seminários, confrarias e irmandades; museus, arquivos de imprensas; familiares. c) Arquivos de procedência privada, mas de propriedade, gestão e acesso público: reúnem coleções e documentos produtos de doações de arquivos e bibliotecas pessoais ou de uma família que são cedidos para visitação e utilização públicas. d) Bibliotecas públicas e privadas: centros que contam com acervos bibliográficos e, em alguns casos, também dispõem de hemerotecas, que reúnem periódicos e revistas. e) Museus públicos e privados: conservam documentos e artefatos diversos. Muitos são instituições científicas que contam com hemeroteca e biblioteca e podem reunir peças de origens antropológicas, materiais etnográficos e artesanais, organizados em salas e acompanhados de material informativo.

Sendo assim, começamos pela visita ao prédio que se acredita ser o herdeiro da história do Grupo Escolar de Abaeté, isto é, a atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professor Basílio de Carvalho”, localizada no centro da cidade de Abaetetuba, com a intenção de vasculhar o seu arquivo.

Na ocasião da visita, fomos informados pela vice direção da escola sobre a ausência dos documentos históricos daquela instituição de ensino, devido a reforma pela qual passava naquele momento. E, nessa oportunidade, fomos informados acerca da possibilidade desses documentos estarem em outras escolas municipais e estaduais que servem de arquivos para a escola, mas, nas visitas a esses espaços não encontramos êxito.

A procura pelas fontes sobre o Grupo Escolar de Abaeté nos levou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Abaetetuba, onde fomos informados que não havia documentação sobre essa instituição na referida secretaria, inclusive, nas dependências da Fundação Cultural de Abaetetuba que funciona em prédio anexo à SEMEC.

Visitamos também o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), motivados por uma reportagem na Internet (descoberta durante uma orientação) sobre a escola Basílio de Carvalho, que tratava da existência de um projeto daquela instituição,

intitulado “A Memória da Escola Basílio de Carvalho”.⁵ Nesta instituição falamos com o Diretor de Ensino que nos orientou a aguardar uma resposta junto aos responsáveis pelas fontes do citado projeto, no entanto, após várias tentativas de diálogo com a pesquisadora responsável pelo mesmo, não obtivemos sucesso. Outra visita deu-se à biblioteca pública municipal de Abaetetuba “Professora Miguellina Bittencourt Araújo”, onde, constatamos que não havia nada referente ao assunto pesquisado.

Partimos então para as visitas aos arquivos particulares de professores, ex-alunos, ex-diretores, historiadores e estudiosos da história do município de Abaetetuba, como o professor Jorge Machado, o professor Ademir Rocha e o Dr. Luiz Reis. Dessas visitas, resultaram apenas o levantamento de algumas fotos que foram postas de lado nesta pesquisa, por tratarem-se de fotos encontradas em arquivos públicos na capital do Estado do Pará, o que direcionou as nossas pesquisas rumo a esses espaços.

Os arquivos públicos visitados na capital foram: o Arquivo Público do Estado do Pará (APEP); o Setor de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves (CENTUR) e o Acervo Histórico da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA), seguindo as orientações de Rodriguez (2010) quanto às visitas aos acervos públicos.

As pesquisas junto ao Arquivo Público do Estado do Pará iniciaram-se em janeiro de 2019 e encerraram-se por volta de agosto daquele ano. Elas voltaram-se para os Relatórios dos Governadores de Estado, os Relatórios de diversas instituições do Estado, as Coleções de Leis do Estado, as Mensagens dos Governadores de Estado, aos Fundos do Governo nas áreas da Secretaria de Governo e da Secretaria de Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública que tratam-se de Portarias, Ofícios e Minutas de ofícios, todos analisados entre os anos de 1903 a 1930, objetivando levantar as fontes que iriam compor a história do Grupo Escolar de Abaeté na Primeira República.

Dessas pesquisas resultaram: 3 Relatórios do Grupo Escolar de Abaeté, apresentados ao Governo do Estado do Pará pelo então diretor Prof. Bernardino Pereira de Barros entre os anos de 1906, 1907 e 1910; 1 decreto (n. 3.985A /1923); 3 ofícios (do dia 20/03/1903 s.n.; de n. 53, do dia 20/11/1922 e; de n. 73, do dia 19/02/1923) e; 1 minuta de ofício de n. 1.545 da 3ª Secção, do dia 02/08/1904.

Durante a pesquisa junto ao APEP sobre as Mensagens dos Governadores de Estado foi indicado o *site* do *Center for Research Libraries* (CRL) da *Global Resources Network* ([www.https://www.crl.edu/](https://www.crl.edu/)), de onde foram retiradas as mensagens dos governadores

⁵ A reportagem se encontra no *link*: https://www.youtube.com/watch?v=Vn_CgQijRsc.

Augusto Montenegro (1902, 1903, 1904, 1905, 1906 e 1908); João Antonio Luiz Coelho (1910 e 1911); Enéas Martins (1916); Lauro Sodré (1918 e 1919) e; Antonio Emiliano de Sousa Castro (1921, 1922 e 1923).

Na pesquisa ao Setor de Obras Raras da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves (CENTUR), encontramos os arquivos digitais da revista “A Escola: revista oficial de ensino” com edições digitalizadas entre os anos 1900 a 1905. Foi a edição de n. 37, da revista que apontou a data oficial da criação do Grupo Escolar de Abaeté, dia “09 de março de 1903”. Outras edições da revista trazem em seus conteúdos, os programas de ensino e o conteúdo das disciplinas ministradas.

O *site* do CENTUR também possibilitou o acesso digitalizado as três legislações que compreendem o período analisado nesta pesquisa: 1 - O Regulamento Geral do Ensino Primário (Decreto n. 1.1.90 de 17/02/1903); 2 – O Regulamento do Ensino Primário do Estado (Decreto n. 1.689 de 28/04/1910) e; 3 - A alteração no Regulamento do Ensino Primário do Estado (Decreto n. 3.356 de 07/05/1918).

2.3.2 Procedimentos de Análise de Dados

A partir da coleta e identificação dos documentos históricos escritos sobre a história do Grupo Escolar de Abaeté, partiu-se para o processo de análise documental, conforme Melo (2010) quando afirma que, “o tratamento das fontes, ao mesmo tempo em que viabiliza a realização da pesquisa histórica [e] da pesquisa em História da Educação, qualifica o pesquisador para um recuo no tempo, uma visita ao passado, para uma metodologia histórica de análise da educação como produto humano”.

Para este autor, “à medida que se insere a educação no movimento social mais abrangente, é possível observá-la de uma maneira mais isenta e distanciada do imediatismo da ação educativa”. E, ainda afirma que: “O afastamento para dialogar com o passado favorece o entendimento dos enfrentamentos, das contradições sociais e, como resultado, amplia o horizonte de análise das questões educativas na atualidade”, o que segundo ele “exige um ‘exorcismo’ das influências e dos ‘preconceitos’ da dinâmica social do presente”. (Id.).

A análise de dados foi o momento em que realizamos a leitura crítica dos documentos encontrados, mediada pelo estudo oriundo do *levantamento bibliográfico* o qual permitiu aprimorar o conhecimento produzido a respeito do objeto de pesquisa, reconhecer as contribuições temáticas e identificar as contradições existentes.

Nesse sentido, utilizamos para a análise de dados nesta pesquisa, as categorias do Materialismo Histórico e Dialético encontradas na obra de Marx e Engels (2001), para atingir o nosso objetivo de reconstituir a história do Grupo Escolar de Abaeté revelando o seu elo com o projeto nacional de ensino primário na Primeira República, contribuindo assim para a História da Educação Paraense.

Nesse sentido, segundo Henri Lefebvre (1974 apud GADOTTI, 1995, p. 31) Marx foi o primeiro pesquisador a adotar, de forma sistemática, o método dialético.

Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade (considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir). Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento.

De acordo com Gadotti (1995, p. 30), Marx apresentou o “fundamento materialista do seu método” dialético somente “no posfácio da segunda edição alemã” de O Capital, em 1873, da seguinte forma:

É mister, [...] distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (MARX, s/d apud GADOTTI, 1995, p. 30).

Gadotti (1995, p. 31) esclarece que o método de pesquisa de Marx consiste “numa ‘apropriação em pormenor’ da realidade estudada”, ou seja, trata-se do **processo de análise** que visa colocar “em evidencia as relações internas, cada elemento em si”. Tal processo “evidenciará as leis particulares que regem o início, o desenvolvimento e o término de cada coisa ou fenômeno”.

Sobre o método de exposição de Marx, Gadotti (Id, Ibid.) explica que este consiste em um processo de reconstituição do fenômeno ou coisa estudada, ou seja, é a **síntese do objeto**, “como um processo inverso, oposto ao primeiro”, onde, o “objeto revela-se

gradativamente segundo as peculiaridades próprias”, apresentando-se “ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade”. Nesse sentido, Marx adverte sobre seu método que:

[...] o método proporciona apenas um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento de cada realidade. Em cada realidade, precisamos apreender suas contradições peculiares, o seu movimento peculiar (interno) a sua qualidade e as suas transformações bruscas; a forma (lógica) do método deve, pois, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada; permite abordar, eficazmente, o seu estudo, captando o aspecto mais geral desta realidade, mas jamais substitui a pesquisa científica por uma construção abstrata. (MARX, s/d. apud GADOTTI, 1995, p. 32).

Com isso, Gadotti (Id., p. 33) conclui que o “método dialético não pode ser compreendido fora do conjunto do pensamento marxista” que considera a contradição como a essência da dialética. Segundo este autor, Marx e Engels, utilizaram a “lei da contradição das coisas ao estudo da história social” e demonstraram as contradições existentes: primeiro, entre as forças produtivas e as relações de produção; segundo, entre as classes exploradoras e as classes exploradas e; terceiro, entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia. Demonstraram também “como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe”.

Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica [leis], com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali [história]. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela. (MARX; ENGELS, 1977, p. 301 apud GADOTTI, 1995, p. 28-29).

Com isso, a pesquisa passou a observar, então, a existência da contradição através da sobreposição entre a base socioeconômica (relações entre as forças produtivas: trabalhadores) e a superestrutura política e suas ideologias (relações de produção: as leis). Quando a superestrutura política começa a mudar as leis para afetar a base social e econômica da sociedade, transforma-se, então, “toda a imensa superestrutura erigida sobre ela”.

Segundo Gadotti (1995, p. 29), Marx “demonstrou que a contradição básica desta sociedade [capitalista] é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade”, ou seja, “é a existência de duas classes: o proletário trabalhador e a

burguesia improdutiva”. Assim como existe dentro das etapas do “processo de desenvolvimento de cada coisa ou fenômeno contradições específicas ou particulares”, também existe uma contradição principal com um aspecto principal que “representa o papel dominante na contradição”, bem como um aspecto secundário. Nessa dinâmica, “cada um dos dois aspectos contraditórios tende e se transformar em seu contrário, dentro de determinadas condições. Por exemplo, o dominado passa a ser o dominador”. (Id., p. 29-30).

Quanto à questão do conhecimento, na perspectiva da dialética marxista, Konder (2011, p. 35) afirma que “o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, em geral, é um processo de *totalização*, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”.

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa *visão de conjunto* deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, 2011, p. 35).

Por fim, Marx descreve o processo de totalização como uma viagem realizada “do mais complexo (ainda abstrato) ao mais simples e feito o retorno do mais simples ao mais complexo (já concreto), a expressão *população* passa a ter um conteúdo bem determinado. O concreto, portanto, é o *resultado de um trabalho*”. (KONDER, 2011, p. 43).

Nesse sentido, de acordo com Konder (2011, p. 44) “o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho” de identificar “gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade”. Por isso, para podermos “mergulhar” nas aparências e conhecer a “essência dos fenômenos – precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão *mediata* delas”. (KONDER, 2011, pp. 44-45).

Essas mediações levam-nos “a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as *contradições*”. Entretanto, existem “dimensões da realidade humana que [...] se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e *aquilo que eles não são*”. (KONDER, 2011, p. 46).

3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A presente seção tem por objetivo trazer o entendimento a respeito da temática de pesquisa sobre a História das Instituições Escolares no Brasil, dentro do recorte histórico dos Grupos Escolares, durante a Primeira República Brasileira (1889-1930), que pertence ao campo de estudos da História da Educação no Brasil. Para tanto contará, inicialmente, com a colaboração dos autores: Lombardi (2006) e Saviani (2006), que tratam de conceitos importantes para a compreensão do campo de pesquisa em História da Educação no Brasil.

Em seguida os autores: Nosella e Buffa (2013); Nascimento (2012) e; Toledo e Andrade (2014) tratam, mais especificamente, sobre a trajetória da temática de estudos da História das Instituições Escolares no Brasil. Por fim, os autores: Bencostta (2001, 2011), Clark (2018), Saviani (2011; 2014) e, Souza (2014) tratam do recorte histórico dos Grupos Escolares durante a Primeira República no Brasil.

3.1 Definições, perspectivas e consolidação.

Segundo Lombardi (2006, p. 77) a História da Educação no Brasil se constitui em “um campo de conhecimento próprio e que se reivindica científico, na perspectiva de ampliação e aprofundamento da concepção e classificação de ciência característica à matriz positivista de suas variantes”. Para este autor, “a História da educação está indicando o estudo do objeto de investigação – a educação – a partir dos métodos e teorias próprios à pesquisa e investigação da ciência da História”. (Id., Ibid., pp. 77-78).

No que se refere a discussão sobre a historiografia da educação brasileira, Lombardi (2006, p. 78) vincula essa discussão a três “grandes concepções teórico-metodológicas [...] – o positivismo, a fenomenologia e o marxismo”, destas decorrem três possibilidades interpretativas:

[...] uma basicamente centrada na descrição da produção histórica; outra que se pauta na análise do próprio discurso produzido por essa produção; e uma terceira que busca “desmontar” a produção científica a partir de suas pressuposições metodológicas e teóricas.

Para Lombardi (2006): “Apesar das diferenças epistemológicas dessas abordagens historiográficas, acabam reduzindo-se somente a duas”. (Id., Ibid., p. 79).

[...] na primeira, a ênfase é colocada sobre os aspectos formais da pesquisa ou da produção histórica; pela segunda, para além dos aspectos formais, a produção intelectual é dissecada pela análise dos fundamentos mesmos da pesquisa científica e que dizem respeito aos métodos e teorias que, explicitados ou não pelos pesquisadores em seus projetos e/ou obras, embasam a própria pesquisa científica e, por decorrência, o fazer científico do pesquisador. (LOMBARDI, 2006, p. 79).

Por sua vez, Saviani (2006, p. 10) ao se referir a História da Educação no Brasil, considera a existência de dois tipos de perspectivas. Na primeira, está “a perspectiva das ideias pedagógicas, a perspectiva das instituições educativas, a perspectiva interna à escola ou externa a ela, a perspectiva dos meios de difusão como impressos, revistas, fotografias, movimento editorial etc”. Na segunda perspectiva se refere “ao ângulo de visão” do historiador da educação, que pode ser “em perspectiva positivista da história da educação, em história da educação na perspectiva dos Annales, em perspectiva marxista, da nova história e assim por diante”.

Nesse sentido, na atualidade, os estudos sobre História da Educação no Brasil, segundo Saviani (2006, p. 10) se distinguem dos períodos anteriores, pois “antes os aspectos das ideias e das instituições oficiais eram predominantes senão exclusivos, ao passo que hoje eles cedem lugar a outros aspectos como a cultura escolar, os impressos etc”. Para ele, a história da educação brasileira pode ser considerada consolidada e promissora, consolidada em seu “processo de formação do campo”, e promissora com relação as perspectivas de seu desenvolvimento.

Sua consolidação apoia-se num tripé formado pelo ensino, a pesquisa e a organização do campo. Esses três elementos articulam-se e interdependem entre si de modo que se constitua o movimento da disciplina em seu conjunto cimentando um bloco dotado de razoável coesão. Não obstante, na trajetória brasileira esses elementos manifestaram-se precisamente na ordem que foram dispostos: primeiro o ensino, depois a pesquisa e, por fim, a organização do campo. (SAVIANI, 2006, p.11).

No que se refere a origem do ensino de história da educação, Saviani (2006, pp. 11-12) aponta que este:

[...] ocupa um lugar próprio no espaço acadêmico da pedagogia ao figurar na reforma da Escola Normal do Distrito Federal (Rio de Janeiro) empreendida por Anísio Teixeira em 1932 e na reforma da Escola Normal de São Paulo, levada a efeito por Fernando de Azevedo em 1933, tendo passado, no

primeiro caso, para a Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada por Anísio Teixeira em 1935 e, no segundo caso, para a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934. Instituído o curso de pedagogia em decorrência do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, a história da educação passa a figurar como disciplina obrigatória no segundo e terceiro anos desse curso, diferenciada de filosofia da educação que aparece apenas no terceiro ano. E com a “Lei Orgânica do Ensino Normal”, instituída pelo decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ela passa a integrar o currículo de todas as escolas Normais do país, sob a denominação de “história e filosofia da educação”.

Ainda segundo Saviani (2006), o ensino de história da educação como “disciplina obrigatória não apenas das escolas Normais, mas também do curso de pedagogia, [...] firmou-se no âmbito acadêmico, o que resultou na necessidade de desenvolver pesquisas específicas nessa área”. (Id., Ibid., p. 12). Quanto a essas pesquisas, o autor assim se refere:

Estas iniciaram-se na década de 1950 em duas frentes. Uma na USP com os trabalhos de Laerte Ramos de Carvalho e Roque Spencer Maciel de Barros [...]. A outra frente corresponde a estudos independentes entre si realizados, no cenário do Rio de Janeiro, pelo padre Seraphim Leite, História da Companhia de Jesus no Brasil (1938-1950), Zoraide Rocha de Freitas, História do ensino profissional no Brasil (1954), Luiz Alves de Mattos, Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1958), Celso Suchow da Fonseca, História do ensino industrial no Brasil (1961), padre Leonel França, O método pedagógico dos jesuítas (1960) e Geraldo Bastos da Silva, A educação secundária: perspectiva histórica e teoria (1969). Mas foi com a instalação dos programas de pós-graduação no início da década de 1970 que as pesquisas em história da educação começaram a desenvolver-se de forma mais regular e sistemática. (SAVIANI, 2006, p. 12).

Sendo assim, para o referido autor: “À medida que a área se expandia e se consolidava foi aprimorando também seus mecanismos organizacionais. Localizamos no final dos anos de 1970 um amplo processo de organização do campo educacional”. (Id., Ibid., p. 13).

Em 1977 foi fundada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), em 1978, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e em 1979 a Associação Nacional de Educação (ANDE). [...]. A ANDE tinha como objetivo principal o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que se adensava nas universidades com o trabalho pedagógico nas escolas. [...]. O CEDES notabilizou-se por ter criado a revista Educação & Sociedade, que se firmou como um dos principais veículos de difusão e discussão dos temas educacionais, os mais

diversos, abrindo-se, portanto, para a divulgação de trabalhos do campo da história da educação. Mas foi a ANPed, como entidade representativa dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores da área de educação, que veio a desempenhar um papel importante na organização do campo da história da educação brasileira. [...]. Um dos primeiros GTs a organizar-se foi o de história da educação, criado em 1984. (SAVIANI, 2006, p. 13).

Paralelamente a essa organização da pós-graduação, foram “surgindo em diferentes instituições e em diversos locais do país grupos de pesquisas em história da educação”. (SAVIANI, 2006, p. 13). Dentro desse processo de surgimento, “em outubro de 1999 foi criada a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)”. (Id., *Ibid.*, p. 17).

Com o surgimento da SBHE abriu-se um novo espaço para a apresentação e discussão da produção da área, representado pelos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE). [...]. A SBHE criou, também, a Revista Brasileira de História da Educação, de periodicidade semestral, que começou a circular no primeiro semestre de 2001.

Com isso, Saviani (2006, p. 17) conclui que “as perspectivas atuais da história da educação no Brasil são muito promissoras”. Entretanto, “esse caráter promissor” vem sofrendo ameaças “caso não se assegure o equilíbrio entre os elementos do tripé em que se apoia”.

Com efeito, o desenvolvimento da disciplina deu-se numa direção em que foram reforçados, pelo estímulo das agências de financiamento e pelos mecanismos da avaliação conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os dois últimos elementos, a pesquisa e a organização, em detrimento do primeiro elemento, o ensino. Isso porque, sendo os critérios de produtividade aferidos basicamente pelo fator publicação, a pressão para produzir associou-se à busca por veículos de publicação. Com isso se supervalorizou o aspecto organizacional multiplicando-se os fóruns de divulgação de trabalhos cuja base são os congressos, seminários, jornadas, em suma, eventos geradores de anais, CD-ROMs, artigos em revistas e livros na forma de coletâneas. E o ensino, de modo especial o de graduação, tem amargurado um certo abandono agravado pelo fato de que a perspectiva teórica dominante, a nova história, ao fragmentar a produção, também dificulta sua absorção para efeitos da alimentação dos programas de história da educação como disciplina integrantes dos currículos escolares. [...] para que possamos nutrir fundadas esperanças nas perspectivas promissoras da história da educação ensejadas pelo grau de desenvolvimento que atingiu no momento atual, é mister voltar com carinho nossas atenções para o aprimoramento do ensino da disciplina na graduação e na pós-graduação. (SAVIANI, 2006, pp. 17-18).

Saviani (2006, p. 18) incentiva o ensino de história da educação como meio de difusão e ampliação do “leque de seus cultores”, pois é onde “se renovam seus quadros de pesquisadores”.

3.2 A História das Instituições Escolares no Brasil: uma breve trajetória

Esta subseção tem como objetivo: apresentar a temática de discussão referente a História das Instituições Escolares no Brasil, baseada em autores como: Nosella e Buffa (2013), Nascimento (2012) e Toledo e Andrade (2014). A pesquisa sobre instituições escolares, no Brasil, ganhou reforço nos programas de pós-graduação e nos grupos de estudos⁶, com a pesquisa no campo e na área da História da Educação.

A pesquisa sobre instituições escolares conquistou amplo espaço nos programas de pós-graduação em educação. Desde a década de 1990, a temática que discute a história e a historiografia das instituições educativas atraiu um considerável número de pesquisadores, vinculados, em sua maioria, à história da educação. (TOLEDO; ANDRADE, 2013 apud TOLEDO; ANDRADE, 2014, p. 180).

Ao analisar sua importância, Saviani (2013a, p.29 apud TOLEDO; ANDRADE, 2014, p. 181) salienta que “propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos, mas também necessitamos conhecer”.

Até porque quando se analisa as instituições escolares, observa-se que estas são frutos de um determinado contexto histórico-social. E, na concepção de Toledo e Andrade

6 De acordo com o “Dossiê: História da Educação” (Educação em Revista n. 34, 2001, apud SAVIANI, 2006, pp. 13-15) surgiram durante a década de 1990 “oito grupos de pesquisa” no Brasil, “listados a seguir pela ordem em que aparecem no dossiê”: 1) O grupo de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, [...], reestruturada em 1992 e transformada em “História das ideias e instituições educacionais” em 2000; 2) O HISTEDBR, constituído em 1986 na UNICAMP e institucionalizado em 1991, quando adquiriu caráter nacional articulando grupos de trabalho nos diferentes estados da federação brasileira; 3) O Centro de Memória da Educação, da USP, criado em 1993; 4) O Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), constituído em 1992; 5) O eixo temático “Escola e Cultura”, da PUC-SP, que surgiu em 1999, a partir do Núcleo de Historiografia e História da Educação, constituído em 1996; 6) O Grupo de Pesquisa em História de Educação de Mato Grosso, sediado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), nascido no ano de 1996; 7) Bases de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ligadas à história da educação, [...] se definiu como “Base de pesquisa Educação e Sociedade” em 1993, tendo recebido, em 2000, a denominação atual; 8) Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O texto publicado no dossiê não traz a data precisa do surgimento do grupo. Apenas informa ter sido ele criado “nos anos 90”. (SAVIANI, 2006).

(2014, p.181) “as instituições não são entidades isoladas da realidade social, mas produto de determinações exteriores. As instituições escolares se constituem a partir da história dos homens em meio ao processo de produção da vida social”.

Nosella e Buffa (2013, p. 15) apontam que os estudos sobre a temática da História das Instituições Escolares no Brasil, se desenvolveram e foram mais investigados, a partir dos anos 1990. Entretanto, os temas afeitos às questões começaram a surgir bem antes disso, podendo ser agrupados em três momentos:

O primeiro momento foi nas décadas de 1950 e 1960, em um “período anterior à criação dos programas de pós-graduação” e se desenvolviam “na antiga Seção da Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP)”, onde “o principal tema de pesquisas desse período era educação e sociedade” (NOSELLA; BUFFA, 2013, p.17).

O segundo momento aconteceu entre as décadas de 1970 e 1980, quando da “criação e expansão dos Programas de Pós-graduação em Educação” nos governos militares. Nessa fase, duas “características fundamentais qualificam a pesquisa em educação: a institucionalização da pós-graduação que acentuou a escolarização da produção da pesquisa, e uma reação aos militares, propiciando o desenvolvimento de um forte pensamento crítico em educação”. Nesse sentido, os autores identificam “como ponto positivo, a leitura, pelos educadores, de importantes autores clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdieu e outros que fecundaram o pensamento pedagógico por meio de categorias até então desconhecidas”. Como ponto negativo, podemos dizer, segundo os autores que “os estudos críticos desse momento, muitas vezes, reduziam-se a visões genéricas e paradigmáticas, secundarizando os objetos específicos da educação brasileira”. O tema das “instituições escolares, se não ausente, era um pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral” (Ibid.).

O terceiro momento foi durante a década de 1990, caracterizando-se pela “consolidação da pós-graduação e foi, teoricamente, marcado pela chamada crise de paradigmas”. Onde os seus “estudiosos veem, nessa crise paradigmática um movimento antimarxista e o abandono da perspectiva histórica”. Neste terceiro momento, “são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares”. Nesse novo contexto “A nova história, a história

cultural, a nova sociologia e a sociologia francesa constituem as matrizes teóricas das pesquisas realizadas dos anos 90 para cá” (op. cit.).

Os estudos atuais, dizem que estes temas são significativos entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação, porque as instituições escolares guardam todos os registros de uma determinada escola, num determinado tempo, inclusive quando se tratam de suas normas e práticas escolares. Para Nosella e Buffa (2013, p. 20), essas normas e práticas:

[...] aninham-se na instituição escolar e é possível evidenciá-las com base nos seguintes tópicos que funcionam como categorias de análise: contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles.

Nosella e Buffa (2013, p. 57) quando se referem as pesquisas sobre instituições escolares, afirmam que: “Uma vez que o pesquisador está convencido sobre o valor educativo, cultural e social de que se reveste um estudo sobre uma instituição escolar, antes de começar o trabalho de investigação, será preciso aprender a pesquisar”. Quanto à escolha do objeto, esses autores dizem que o pesquisador, tem que levar em consideração a “empatia pelo objeto de estudo”, dessa maneira, o esforço e a disciplina tornam-se mais leves. (Id., Ibid.).

Para estes autores “as melhores pesquisas ocorrem quando a instituição escolar escolhida tem um significado social reconhecido, o que significa ser considerada pela sociedade, em razão de sua tradição, dos alunos que formou etc”. Sendo assim, é de suma importância que “a escola tenha alguma densidade histórica, isto é, tenha demonstrado, no decorrer do tempo, a realização dos objetivos a que se propunha e que a sociedade identifique traços significativos de sua própria história”. (NOSELLA; BUFFA, 2013, p.58).

Ainda de acordo com Nosella e Buffa (2013, p.58) um objeto de pesquisa é “um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve, construindo, assim, aos poucos, o seu objeto”. A construção desse objeto “depende, de um lado, da formação, da experiência, da criatividade e dos valores do pesquisador e, de outro, da experiência e do acesso às fontes”. Sobre as fontes de investigação na área de História da Educação e na

pesquisa com instituições escolares, os autores dizem que “é das mais importantes e está intimamente relacionada às teorias da História”.

Nesse sentido, conforme “o referencial teórico adotado, o pesquisador privilegia fontes diferentes e também as interpreta valendo-se de diferentes enfoques e interesses práticos”. Então, observa-se a partir da leitura desses autores que as instituições escolares, por importância sócio histórica, merecem passar por um minucioso processo de investigação que deve ir além da “chamada sedução das fontes” (NOSELLA; BUFFA, 2013).

O trabalho com fontes históricas parte do entendimento de que é necessário na historiografia da história da educação que tem sido construída no Brasil, destacar os diferentes períodos, os espaços e os lugares para que se possa refletir sobre o processo histórico, fruto de um determinado contexto social, que por advir das construções humanas é complexo e no qual o pesquisador precisa estar em seu interior, ou seja, fazer parte do campo histórico.

Nesse sentido, Nascimento (2012, p. 77) afirma que “o período compreendido entre o início da República até a metade do século XX, [...] foi muito importante para o desenvolvimento do Estado do Paraná e para a História da Educação Brasileira”, pois, foi neste período que “ocorreu a criação dos primeiros grupos escolares públicos na região dos Campos Gerais - PR, como concretização do importante papel da educação no processo de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira”. Segundo ela:

A história regional contém singularidades e particularidades, que são específicas do objeto da pesquisa, mas a sua compreensão ampla só se dará mediante o movimento de aproximação e articulação com a organização social mais ampla, isto é, procurando compreender o movimento do real na região objeto do estudo, com as relações contraditórias que mantém com o contexto nacional, bem como, nas suas relações com os países centrais. E nessa direção que analisaremos as condições materiais que foram dadas para o surgimento das primeiras escolas públicas a partir da divisão social do trabalho e a sua forma como forjaram uma escola pública e de caráter universal. (NASCIMENTO, 2012, p. 77).

A autora procurou compreender as “transformações históricas da educação na região dos Campos Gerais, cuja sociedade foi formada com características próprias, oriundas particularmente do processo de imigração e com isso observar como se articulavam ao processo histórico do país no início da Primeira República”, visando com sua pesquisa “possibilitar uma melhor compreensão do desenvolvimento histórico das comunidades onde as instituições estão inseridas”. (Id., Ibid.).

A partir do conhecimento da “realidade dos fatos da problemática aqui apresentada”, ela buscou “investigar como se apresentava a sociedade naquele momento histórico no âmbito nacional bem como local, para assim compreender a forma de organização da instituição a ser estudada”, assim como, buscou também investigar “o modelo de formação que oferecia, não ficando apenas na superficialidade dos fatos, mas analisar criticamente a realidade e chegar à raiz dos acontecimentos”. (Id., Ibid., p. 78).

Seguindo este exemplo, a presente pesquisa procurou estudar a relação entre a criação dos Grupos Escolares no Estado do Pará, por meio da reconstituição do processo de criação do Grupo Escolar de Abaeté, e o projeto nacional de educação primária. Para isso, apresentaremos o seguinte recorte.

3.3 Grupos Escolares na Primeira República do Brasil

Esta subseção compõe-se de um estudo sobre o contexto da criação dos Grupos Escolares no Brasil, trata-se de um recorte temporal dentro dos estudos sobre a temática da História das Instituições Escolares que contará com as contribuições dos seguintes autores: Bencostta (2001, 2011), Clark (2006), Saviani (2011; 2014) e Souza (2014) que tratam da contextualização do surgimento e atuação do Grupos Escolares no Brasil durante a Primeira República.

Segundo Clark (2006), a História da Educação Brasileira é composta por oito períodos⁷, dentre eles, a Primeira República (1889 a 1930). Nesse período, o campo educacional se caracterizou como uma tentativa de tirar o Brasil do “atraso” e promover “o seu desenvolvimento e progresso industrial”. Para tal feito, os líderes do movimento republicano encontraram apoio “na ideologia positivista criada por Augusto Comte (1798-1857), surgida na Europa com o objetivo de exaltar o progresso das ciências experimentais e propor uma reforma conservadora e autoritária, ao mesmo tempo que inovadora” para a educação e conseqüentemente para a sociedade.

Nesse sentido, Clark (2006) menciona que no período entre 1889 a 1925 “várias reformas educacionais foram promovidas com o objetivo de melhor estruturar o ensino

7 Os períodos aos quais me refiro são: 1 - Colonial I ou Período Jesuítico (1549-1759); 2 - Colonial II ou Período Pombalino (1759-1822); 3 - Período Imperial (1822-1889); 4 - Primeira República (1889-1930); 5 - Era Vargas (1930-1945); 6 - Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964); 7 - Período Militar (1964-1984) e 8 - Transição Democrática (1984-2018). Disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo.html>.

primário e secundário” no Brasil. Uma destas ocorreu em 1891 com a criação da Escola Normal “Caetano de Campos” em São Paulo. Outra, ocorreu através do Decreto Estadual n. 248, de 26 de setembro de 1894, quando o governo de São Paulo “resolveu criar o Grupo Escolar”.

Para autor mencionado, essa modalidade de escolas “tinha por objetivo promover modificações e inovações no ensino primário, ajudando a produzir uma nova cultura escolar no meio urbano”. Segundo Clark (2006), essa concepção de escola primária, “nasceu ligada ao Projeto Educacional Republicano que entendia a educação como instrumento de desenvolvimento intelectual e moral, requisitos importantes para se alcançar o progresso nacional”. Outrossim, para o autor: “Os grupos escolares surgiram como estratégia da elite republicana paulista e constituiu um modelo de escola a ser implantado por outros Estados do país” (Id., Ibid.).

Por sua vez, Bencostta (2011, pp. 68-69) corrobora com essa informação da seguinte maneira:

O discurso estruturado em retóricas originárias de uma Europa influenciada pelas repercussões da Revolução Francesa, a qual apregoava que era preciso instruir a população para se alcançar a civilização, já não era mais uma grande novidade no final do século XIX. Porém, este mesmo discurso foi rapidamente reproduzido no Brasil republicano e fartamente utilizado, a ponto de ter pressionado o poder político instalado a apresentar uma proposta diferenciada de escolarização destinada àqueles que durante muito tempo ficaram sem qualquer oportunidade de instrução.

Ainda segundo Bencostta (2011): “os membros do Congresso Constituinte decidiram na Constituição de 1891, a primeira da República, que caberia aos Estados e municípios a responsabilidade pela organização, implementação e manutenção do ensino primário” (Id., Ibid., p. 69).

Conforme Saviani (2011, pp. 29-30), foi assim que os Estados assumiram o protagonismo na implantação das Escolas Primárias, entre 1890 e 1930.

Até o final do Império, por força do Ato Adicional de 1834, a instrução primária estava descentralizada, ficando a cargo das Províncias. O advento da República não alterou essa situação. Em consequência, o governo central, ocupando-se do ensino secundário e superior com jurisdição sobre o ensino primário apenas no Distrito Federal, baixou várias reformas. A primeira delas foi a de Benjamin Constant, em 1890, incidindo sobre os ensinos primário e secundário. Embora limitada ao Distrito Federal, poderia se constituir em referência para a organização do ensino nos Estados.

Entretanto, essa reforma, que introduziu os estudos científicos pretendendo conciliá-los com os literários, foi amplamente criticada, inclusive pelos adeptos da corrente positivista da qual Benjamin Constant era um dos principais líderes.

Com isso, os primeiros Estados “a implementarem, ainda no século XIX, reformas que resultaram em um sistema público de ensino primário gratuito, foram o Distrito Federal (RJ) e o Estado de São Paulo”, uma vez que “o governo central não formulou qualquer proposta que os direcionassem nessa matéria” (BENCOSTTA, 2011, p.69).

No Brasil, este modelo, denominado de Grupo Escolar, foi implantado pela primeira vez no Estado de São Paulo, em 1893. Este tipo de instituição previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios. Foi notório, em particular no caso paulista, a importância da experiência da Escola-modelo que funcionava na Escola Normal. Tal experiência orientou não somente as determinações que levaram à criação dos grupos escolares daquele Estado, mas também, em pouco tempo, foram adotados por todo o país (BENCOSTTA, 2011, p. 69).

Saviani (2011) ratifica essa informação, dizendo que “O Estado de São Paulo deu início, já em 1890, a uma ampla reforma educacional, começando pela implantação do ensino graduado na Escola Normal, à vista do entendimento de que a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores”.

Para Hamilton (1989 apud SOUZA, 2014, p. 106) a organização dos grupos escolares era “tributária das escolas elementares concebidas por J.B. de La Salle no século XVII” e “passou por um longo processo de evolução e experimentação no século XIX”.

No entanto, na visão de Souza (2014, p. 107):

[...] é na racionalidade pedagógica que se pode observar a apurada tecnologia que possibilitou a sedimentação de práticas e a construção de uma organização escolar da qual ainda somos herdeiros e cujos desdobramentos redundaram em problemas crônicos como a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão.

Souza (2014, p. 127) diz que: “Educar mais que instruir” era “a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no estado de São Paulo no início da República”. Segundo esta autora: “Educadores paulistas foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de

reorganização da instrução pública”. Além disso, foram usados como expediente “o financiamento de visitas comissionadas ao estado paulista” e “a profusão de impressos em circulação na época” que eram “capazes de propagar as realizações educacionais em vigor no estado” (Idem, Ibid.).

Para Bencostta (2001, p. 104) no discurso republicano implementado no Brasil em 1889 “era preciso, além da justificação racional do poder, a fim de legitimar a República, construir uma nação pautada em valores que demonstrassem estar em definitivo sintonizados com as mudanças que o mundo *moderno* apresentava”. Este discurso estava inspirado nas “experiências civilizatórias norte-americana e europeia, que inspiravam os políticos e intelectuais na construção de argumentos discursivos e práticas que enalteciam a República”.

Segundo Monarcha (1999, p. 101-102 apud BENCOSTTA, 2001, p. 104):

[...] as várias representações e práticas que objetivavam estabilizar e *eternizar* a República destacavam-se aquelas que diziam respeito à Instrução Pública, que naquele momento adquiriu características de uma quase religião cívica, cujo papel era dotar a sociedade de coesão através da educação do povo e da criança no novo regime.

Para Carvalho (1990, p. 20 apud BENCOSTTA, 2001, p. 104), “a natureza discursiva dos políticos da República brasileira defendia o desenvolvimento da Instrução como determinante para o aprimoramento da civilização”. E, para Gaillard (2000 apud BENCOSTTA, Id.), a atuação de Jules Ferry (Ministro da Instrução Pública e Presidente do Conselho da III República Francesa) “foi decisiva para a construção de uma escola verdadeiramente republicana e formadora de cidadãos, o que explica como esse esforço de escolarização se tornou uma das maiores *mitologias* da história contemporânea francesa”.

Ainda segundo Gaillard (2000, p. 42-43 apud BENCOSTTA, 2001, p. 104):

O *Século das Luzes*, foi colocado sob o selo da instrução, embora os filósofos, e em particular os enciclopedistas, não tenham elaborado uma doutrina sobre o assunto. O conjunto de conhecimentos e, portanto, da transmissão dos *progressos do espírito humano* é que foi colocado sob tal selo.

Segundo o autor (GAILLARD, 2000, p. 42-43 apud BENCOSTTA, 2001, p. 104), Jean-Jacques Rousseau, em 1762, em sua obra “*Emílio*” ou “*Da Educação*”, recusou “a escola como lugar obrigatório de aprendizagem de saberes” e preconizou “uma harmonia

entre espontaneidade natural e educação livresca”. E, Denis Diderot, em 1775, em seu *Plano de uma Universidade*, “entusiasma-se ao propor uma educação pública em todas as ciências, iniciando o livro com o capítulo ‘Da Instrução’ pela afirmação: ‘instruir uma nação é também civilizá-la’”. (Id.).

Entretanto, para o autor (GAILLARD, 2000, p. 42-43 apud BENCOSTTA, 2001, p. 104), “esses e outros pensadores afirmam a prioridade do conhecimento e sua difusão pelas escolhas revolucionárias”, que eram em três grupos: a) As primeiras “seriam a secularização da escola, o fim do monopólio eclesiástico e a atribuição da missão de escolarização ao Estado; b) As segundas seriam “a obrigatoriedade e a gratuidade, consideradas pela maioria dos filósofos das Luzes uma consequência lógica da escolha de um serviço público de Estado para assegurar a instrução” e; c) A terceira seria “a nova concepção de conteúdos, menos voltados para a especulação e as humanidades e mais voltados para um saber mais utilitário”.

Em seguida, Bencostta (op. cit., p. 105) conclui que:

Os idealizadores da III República Francesa entendiam que, na democracia, o homem deveria ser esclarecido. Sua emancipação implicava uma escola que estivesse livre da tutela da Igreja Católica, cuja doutrina oficial, enunciada por Pio IX, combatia os princípios de 1789 e a filosofia dos Direitos do Homem.

Nesse sentido, conforme Gaulupeau, Rozinoen e Laminaud (2001, p. 6-7 apud BENCOSTTA, 2001, p. 104):

A prioridade outorgada à educação [...] obedece, enfim, ao imperativo patriótico. Em uma década marcada pela forte personalidade de Jules Ferry, o ensino primário francês é profundamente remodelado, de modo que, em julho de 1881, a questão da gratuidade das escolas primárias é definitivamente regulamentada. Amplamente debatida, a Lei de 28 de Março de 1882 torna obrigatória a instrução elementar e instaura a laicidade do ensino nas escolas públicas. Em sala de aula, a moral e a instrução cívica substituem a prece e o catecismo. O novo entusiasmo trazido pelo Estado republicano gera frutos. De 1880 a 1890, a escola elementar francesa ganha perto de 700 mil inscitos, atingindo a quase totalidade das crianças em fase escolar.

Fica clara, a partir dos parágrafos acima, a influência francesa na concepção dos grupos escolares do Brasil no final do século XIX e início do XX. Conforme Bencostta (2001, p. 105):

Foi olhando para a experiência da escola francesa e os discursos elaborados por seus intelectuais da educação, que parte das autoridades de ensino da República brasileira procurou se assemelhar de maneira incompleta, especialmente quando propõem a institucionalização da escola graduada.

Todavia, quando os educadores e políticos republicanos brasileiros se confrontavam com a “realidade brasileira”, algumas questões precisavam ser resolvidas, dentre elas, segundo Bencostta (Id., Ibid.) estavam:

[...] o que caracterizava esta escola graduada como uma instituição que se diferenciava daquela existente no período monárquico? Quais alterações estiveram ali presentes que proporcionaram a composição de um discurso que a denominava de instrução sintonizada com as modernas pedagogias existentes no mundo da educação civilizada?

A solução ao problema da realidade brasileira veio, de acordo com Bencostta (2001, p. 105) com a “construção de edifícios específicos para os grupos escolares”, uma vez que esta era “uma preocupação das administrações dos Estados, que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades economicamente prósperas”.

Segundo o autor “a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime”. (Id.). No entanto, os administradores públicos estaduais entenderam essa medida como um “benefício financeiro aos seus cofres” como pode ser percebido a seguir:

Uma vez que a organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas. Portanto, foi necessário desenvolver projetos que organizassem o espaço escolar a fim de constituir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia. Todavia, é preciso reconhecer que esse investimento dos Estados não correspondeu às expectativas de um discurso que propunha a restauração da sociedade por meio da educação. (BENCOSTTA, 2001, p. 106).

O autor prossegue declarando que:

Desde os primeiros anos da República, o debate entre intelectuais, políticos e educadores paulistas fluía para um tipo de escola primária que pretendia ser *moderna* e diferente daquela existente no Império: carente de edifícios, mobiliários e livros didáticos, precário em pessoal docente qualificado para o ensino de crianças e distante dos *modernos* métodos pedagógicos. Nesse sentido, para a recém instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas graduadas – ou *grupos escolares*, como vieram a ser denominadas – foi entendida como um investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal. (BENCOSTTA, 2001, p. 107).

Sobre a criação dos grupos escolares no Estado de São Paulo, Souza (1998, p. 44 apud BENCOSTTA, 2001, p. 107-108), ao se referir a atuação do deputado Gabriel Prestes, argumenta que “a implantação da escola graduada era conveniente para os cofres do Estado por possuir qualidades pedagógicas e benefícios econômicos, tais como a melhor divisão do trabalho do professor e o aumento da oferta da instrução popular que atendesse a um maior número de crianças”. Nesse sentido, conclui a autora, “as representações sobre a escola graduada buscavam articular o ideal de renovação do ensino com o projeto político de disseminação da educação popular aliado às vantagens econômicas”. (Id.).

Parafraseando Faria Filho (2000, p. 37 apud BENCOSTTA, 2001), os grupos escolares e seu processo de organização significavam não apenas um novo modo de ordenar e educar, mas, necessariamente, uma estratégia de ação na esfera educativa escolar, moldando práticas, legitimando competências e propondo metodologias do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares.

Para os estudos de Viñao (1990, p. 7 apud BENCOSTTA, 2001, p. 108) sobre escola graduada, “este tipo de organização implicava em determinada ordenação do espaço, das atividades, dos ritmos e dos tempos, assim como uma distribuição de usos desses espaços e objetos, e uma classificação-valorização de professores e alunos”. Segundo ele “não se tratava apenas de uma divisão horizontal e vertical do trabalho, senão, sobretudo, uma cultura ou modo de vida específico”. (Id.).

3.3.1 Arquitetura Escolar: implicações da relação Higiene e Espaço Escolar.

Sobre a questão dos edifícios escolares, Viñao (1993-4, p. 25 apud BENCOSTTA, 2001, p. 110) informa que esta era “uma importante questão que os poderes públicos tiveram

que enfrentar diante do comprometimento discursivo que coroava a instrução escolar como uma das principais colunas de sustentação da civilização”.

Necessitava-se, além de professores qualificados, de “um espaço e um edifício próprios, especificamente selecionados e concebidos para ser uma escola”. Sendo assim, “o espaço escolar seria um lugar que deveria ser demarcado como tal e a fragmentar-se internamente em uma variedade de usos e funções de natureza produtiva, simbólica e disciplinadora”. (VIÑAO, 1998, p. 97 apud BENCOSTTA, Id., Ibid.).

A construção de edifícios obedecia a orientações que partiam das regras de higiene da época, conforme indica Viñao (1993-4 apud BENCOSTTA, 2001, p. 113): “Analisando o caso espanhol, sobretudo após a publicação do manual *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas*, de 1905”, no qual, segundo este autor existiam “dois critérios básicos que deveriam ser observados na escolha do local para a construção de edifícios escolares: a moral e a higiene”.

Em primeiro lugar, a higiene: um local elevado, seco, bem arejado e com sol constitui o ideal. O que se deve evitar são, pois, os lugares úmidos, sombrios e não arejados (terrenos pantanosos e ruas estreitas). Porém a higiene é tanto física quanto moral. A relação dos lugares de proximidade perniciosos constitui, por isso, todo um repertório onde se mesclam moralidade e saúde: tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casa de espetáculos, latrinários, prisões etc. (VIÑAO, 1993-4, p. 30 apud BENCOSTTA, 2001, p. 113).

Contribuindo com esse pensamento, os estudos de Marques (1994, p. 101 apud BENCOSTTA, 2001, p. 113-114) sobre o discurso médico-pedagógico acerca da eugenia, na década de 1920, na cidade de São Paulo vêm apontar que: “A escola, em certo sentido, foi pensada para ser um espaço laboratorial, disciplinador, difusor de práticas higiênicas e também moralizadoras”.

Para este autor, essa visão de escola modeladora “não só aperfeiçoava o espírito, como também conformava o corpo, fazia ver como indispensável a presença de novos saberes a compor o universo da escola”. O que significa que “esses profissionais da educação orientaram os poderes públicos a pensar segundo uma ótica de disciplinarização da educação que contribuiria na organização do próprio espaço escolar”. (Id.).

Para Gaulupeau, Rozinoen e Laminaud (2001, pp. 14-15 apud BENCOSTTA, 2001, p. 115):

Essas determinações – de um espaço funcional e simbólico – [...], já não eram nenhuma novidade na Europa, principalmente na França da III República, que, desde 1868, por ação de Jules Ferry, determinava não ser mais admissível uma sala de aula de uma instituição pública sem material, mobiliário e um agenciamento do espaço completamente específico. Dentre outras especificações, Ferry regulamentou, desde 1882, que a sala de aula deveria ter uma forma retangular, o piso de *paquet* de madeira resistente, uma altura do teto de aproximadamente quatro metros, oferecer uma superfície mínima de 1,25 m² por aluno e não exceder a cinquenta lugares. As escrivaninhas deveriam ser de quatro ou seis lugares em substituição às de dois, por serem menos propícias aos contágios e mais facilmente adaptáveis ao tamanho do aluno, além de facilitar a circulação do professor.

Segundo Bencostta (2001, p. 118), “esta espacialização disciplinar compõe a arquitetura escolar ao observar, dentre outros detalhes, a divisão das salas de aula por idade e sexo e a disposição das carteiras enquanto elementos da planificação panóptica do espaço”. Para Escolano (1993-4, p. 101 apud BENCOSTTA, op. cit., p. 118): “Tais dispositivos são, além do mais, coerentes com as teorias arquitetônicas modernas que sustentam que as pessoas e os objetos se relacionam precisamente através de sua separação no e pelo espaço”.

Finalmente, Bencostta (2001) diz que: “Os grupos escolares espalhados pelo Brasil no início do século XX, em especial aqueles identificados por seu programa arquitetônico de natureza monumental” procuravam, segundo Vidal e Faria Filho (2000, p. 25 apud BENCOSTTA, Id.), “incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica construída pelas Luzes da República”.

3.3.2 A organização pedagógica

No que se refere a organização dos programas de ensino, no período “de expansão e consolidação dos grupos escolares na realidade educacional brasileira, a oferta de disciplinas sofreu modificações singulares, conforme o momento histórico de cada Estado”, e estavam aliadas ao “desejo de formar bons cidadãos que continuassem fiéis e comprometidos com a pátria, independente do regime político à frente no país” (BENCOSTTA, 2011, p.75). Neste sentido, para Souza (2014, p. 120):

A análise desses programas demonstra, por um lado, uma relativa estabilidade na prescrição dos conteúdos (determinação sobre o que ensinar) e, por outro lado, uma variabilidade maior sobre a metodologia de ensino, as prescrições sobre como ensinar que afetam diretamente a prática docente mormente influenciada pelo campo normativo da pedagogia.

Ainda segundo Souza (2014), a expressão “educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social”, onde as virtudes morais e os valores cívico-patrióticos como a “obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades” eram “necessários à formação do espírito de nacionalidade”.

Segundo Bencostta (2011, p. 75) havia um “processo de inculcação de valores patrióticos nas mentes das crianças, que supostamente garantiria a construção de uma nação civilizada”. Isto seria possível através da “incorporação do programa de educação moral e cívica, que se tornou corresponsável pela transmissão de um conjunto de princípios que corporificavam ideais patrióticos, que eram instrumentalizados nas salas de aula e nas palestras proferidas na escola”, com o objetivo de “despertar os sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e, principalmente, à pátria”, dando início aos “desfiles e festas patrióticas”.

Os desfiles patrióticos dos grupos escolares são vistos como uma forma de imprimir sentimentos cívicos principalmente pelo fato das autoridades de ensino responsáveis pela sua organização compreenderem essas celebrações como coparticipantes da organização da comunidade escolar frente à vida social. Portanto, o relembrar das datas cívicas pelas comemorações foi repetidamente proclamado como um dos pontos altos dessas manifestações que eram programadas no calendário escolar, datas em que as afetividades políticas eram postas em cena, não deixando de se manifestar o estreitamento de laços de comunhão e de solidariedade cívica entre alunos, professores, funcionários e familiares (Id., Ibid., p.76).

Neste sentido, os grupos escolares cumpriram importante papel na história da educação brasileira. Segundo Saviani (2011, p. 29) “se a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção”.

4 OS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Esta seção se propõe, no primeiro momento, realizar uma breve contextualização histórica, política e econômico-social, referente ao processo de instalação da Primeira República no Estado do Pará, baseada nos estudos de Araújo (2017), considerando que a problemática da pesquisa procurava compreender como a história do Grupo Escolar de Abaeté, entre os anos de 1903 a 1923, se relacionou ao projeto de instrução primária no Brasil da Primeira República, o qual visava o desenho de um sistema de educação nacional, tinha entre os seus objetivos específicos: apresentar o processo de criação dos grupos escolares no Estado do Pará nesse período.

Por conseguinte, no segundo momento, apresentaremos como se deu o processo de criação dos grupos escolares no Estado do Pará durante a Primeira República, utilizando para isso os autores: Feitosa (1987), Lopes e França (2018) e Souza (2014).

Por fim, no terceiro momento, analisaremos a legislação educacional encontrada sobre o Ensino Primário na Primeira República no Pará, objetivando identificar as contradições existentes entre elas, demonstrando com isso as rupturas e continuidades que estes documentos apresentaram. Essas legislações se referem: 1 - Ao Regulamento Geral do Ensino Primário (Dec. n. 1.190/1903); 2 - Ao Regulamento do Ensino Primário do Estado (Dec. n. 1.689/1910) e; 3 - A alteração no Regulamento do Ensino Primário do Estado (Dec. n. 3.356/1919).

4.1 O contexto histórico político e econômico-social da Primeira República no Pará

De acordo com Araújo (2017, p. 73) o Pará aderiu à Proclamação da República apenas no dia 16 de novembro de 1889, depois que os “republicanos históricos receberam a notícia que veio da capital, o Rio de Janeiro”. Para autores como Farias (2000) e Moura (2008) citados por Araújo (2017, p. 73), embora a adesão do Pará à República tenha sido pacífica:

os anos que se seguiram exigiram a atuação de um grupo de intelectuais orgânicos, que tiveram a responsabilidade de inculcar os ideais republicanos na população paraense, por meio da propaganda na imprensa, da exaltação

de novos símbolos, das mudanças no calendário e da implantação de rituais e festejos.

De acordo com Carvalho (2012 apud ARAÚJO, 2017, p. 73-74), havia três correntes principais de ideias republicanas circulando no Pará a época da Proclamação da República: a liberalista americana, a jacobina e a positivista. A primeira delas propunha a mínima participação do Estado e a formação de indivíduos autônomos. A segunda, defendia a democracia com participação dos cidadãos. A terceira, positivista, tinha inspiração em Augusto Comte, filósofo francês do séc. XVIII. Além dessas correntes, existiam em menor escala a circulação de ideias socialistas e anarquistas.

A corrente preponderante no Pará foi a positivista, que tinha suas ideias compartilhadas entre os republicanos históricos e se tornou hegemônica na construção do projeto republicano. Tais ideias, vinham da Europa, onde se formava a elite brasileira, e eram disseminadas no Brasil nas Escolas Militares do Rio de Janeiro (CARVALHO, 2012; FARIAS, 2000 apud ARAÚJO, 2017, p. 74).

Entre as instituições militares destacava-se, a Escola Militar da Praia Vermelha, onde grande parte dos oficiais eram formados desde o fim do Império. A instituição passou a ser mais um centro de estudos de matemática, filosofia e letras do que de disciplinas militares, demonstrando assim, a existência de uma relação entre o Exército e a estrutura de classes da época (CARVALHO, 2003 apud ARAÚJO, 2017, p. 74). Por sua vez, Holanda (2003 apud ARAÚJO, 2017, p. 74) diz que a maioria dos positivistas brasileiros “aderiu apenas ao espírito cientificista da época. E foi essa maioria, representante do positivismo difuso, que predominou do último quartel do séc. XIX até a primeira década do [...] século” XX. Segundo Araújo (2017, p. 74):

O cientificismo nos estudos era um dos pontos centrais dos adeptos a esta concepção, bem como, a separação entre Igreja e Estado. Portanto, não foram apenas os militares que aderiram ao positivismo, mas também médicos e engenheiros, que eram mais próximos das ciências positivas, em virtude de suas profissões.

Para Farias (2000 apud ARAÚJO, op. cit., p. 75) “tais ideias já se faziam presentes neste Estado (Pará) desde 1886, ano de fundação do Clube Republicano e da primeira publicação do jornal A República”. De acordo com este autor (FARIAS, 2000 apud ARAÚJO, 2017, p. 75):

[...] apesar de um pequeno número, os históricos paraenses, pelo menos os mais envolvidos com a campanha republicana, representavam as vozes desprendidas pelos principais centros do republicanismo brasileiro. Os dirigentes do Clube Republicano do Pará eram jovens que, em sua maioria, não possuíam nenhum prestígio no Governo Imperial.

Ainda segundo Farias (Id., Ibid.), os referidos republicanos históricos eram: “Justo Leite Chermont, Gentil Bittencourt, Lauro Sodré, Paes de Carvalho, João de Deus do Rêgo, Paulino de Brito e Heliodoro de Brito, João Marques de Carvalho”. Corroborando com essa informação, Moraes (2009 apud ARAÚJO, op., cit., p. 75) acrescenta mais três engenheiros: João de Palma Muniz (1873-1927), Henrique Américo de Santa Rosa (1860-1933) e Ignácio Baptista de Moura (1857-1929).

Parafraseando Araújo (2017, p. 76), os intelectuais paraenses do início da República no Estado, tinham a formação de engenheiros, militares e médicos. Os engenheiros e militares tiveram sua formação nas Escolas Militares do Rio de Janeiro, imbuídas de ideais positivistas, enquanto os médicos tiveram sua formação na Europa, *locus* de efervescência cultural e intelectual da época.

Em contraposição aos republicanos históricos, estavam os republicanos adesistas, remanescentes dos partidos Liberal e Conservador, representando a continuidade política-ideológica baseada no liberalismo e que aderiram ao novo regime, mesmo sem ter mais o poder de antes. (ARAÚJO, 2017, p. 76).

Dessa disputa política-ideológica-partidária se configuraram dois partidos políticos na época: o Partido Republicano Paraense (PRP) e o Partido Republicano Democrático (PRD), sendo que o PRP se saiu vencedor com a instalação do governo provisório de Justo Leite Chermont (1889-1891) que em um primeiro momento, era formado por Justo Chermont (bacharel em Direito e seguindo os princípios positivistas, separou a Igreja do Estado e indispôs o governo com o clero local).

Este governo teve como representante do Clube Republicano, o Ten. Cel. Bento José Fernandes, e como representante do Exército, o Capitão de Fragata José Maria do Nascimento, da Armada. Em um segundo momento, Justo Chermont e Gentil de Moraes Bittencourt foram declarados, pelo Governo Federal, como governador e vice, respectivamente. (ARAÚJO, Ibid., p. 76-77). Em seguida vieram: o primeiro governo de Lauro Sodré (1891-1897), que era militar positivista, formado pela Escola Militar da Praia Vermelha e discípulo de Benjamin Constant e; o de José Paes de Carvalho (1897-1901), que era médico e especialista em finanças. (Id., Ibid., p.77).

Nessa época, a sociedade paraense já possuía uma classe dominante, oriunda desde o período Colonial, formada pelos “proprietários de terras, escravagistas, militares e altos funcionários da burocracia portuguesa”, que atravessou o período Imperial sob a forma de seringalistas (ou coronéis da borracha), financistas e exportadores e que foram se instalando na realidade que os tempos republicanos exigiam. (SARGES, 2010 apud ARAÚJO, 2017, p. 78). Nesse contexto, de acordo com Sarges (2010 apud ARAÚJO, op. cit., p. 79), a partir da segunda metade do século XIX:

A economia da borracha determinou alterações acentuadas na estrutura social belenense. Surge, então, uma classe de homens políticos e burocratas formada por nacionais; os comerciantes, basicamente portugueses; os profissionais liberais, geralmente de famílias ricas e oriundos das universidades europeias. Esta era a composição da elite dominante. Por outro lado, com as construções de obras públicas, surgiu uma nova força de trabalho propriamente urbana, que vai se juntar a outros ofícios urbanos, como alfaiates, sapateiros, relojeiros, marceneiros e outros. A composição destes grupos expressa a camada pobre da população.

Estava assim composta a sociedade belenense e, conseqüentemente, a paraense no início da República no Pará: de um lado, políticos e burocratas, comerciantes e profissionais liberais. De outro, os trabalhadores do extrativismo e dos ofícios urbanos, nesse contexto de formação de uma nova elite e de mudanças econômicas no estado, ocorrerão as mudanças na instrução pública do estado. (ARAÚJO, 2017, p. 79).

4.2 A criação dos Grupos Escolares no Estado do Pará durante a Primeira República

O projeto denominado grupo escolar, começou a se propagar pelo país a partir de 1894 sendo o Estado de São Paulo o seu principal propagador. Desse estado federativo, a ideia se espalhou pelo resto do país tendo o Estado do Pará como um dos seus maiores tributários, como afirma Paulo Ribeiro (1996 apud SOUZA, 2014, p. 111):

[...] no estado do Pará, a implantação da Escola Normal e respectiva Escola-Modelo e dos primeiros grupos escolares ocorreu no contexto da reforma da instrução pública realizada em 1899, durante o governo de José Paes de Carvalho, no auge do desenvolvimento econômico do estado, propiciado pelo ciclo da borracha. A expansão dos grupos escolares foi significativa nos anos seguintes; em 1908 havia um total de 36 grupos no Pará – sete localizados em Belém e 29 no interior do estado.

No entanto, segundo Feitosa (1987, s/n), desde 1881, oito anos antes da República ser proclamada, quando o Dr. Joaquim Pedro Corrêa de Freitas respondia pela diretoria da Instrução Pública do Estado do Pará, já havia “a ideia da construção de prédios apropriados para o agrupamento de escolas”. Segundo o referido autor, o Dr. Corrêa de Freitas disse: “Acho conveniente que se construam anualmente duas casas de escolas, começando pela capital, para chegar depois às localidades do interior, segundo a sua importância”. (PARÁ, 1881 apud FEITOSA, 1987, s/n). Ainda no Período Imperial, segundo Feitosa (1987), o Dr. Raymundo Nina Ribeiro, também diretor da Instrução Pública estadual, em 1889, dissera o seguinte:

O grande dispêndio que faz a província com o ensino público, as melhores reformas que empreender o mais hábil professorado que criar, tudo será desperdício incompleto e improfícuo, se não for acompanhado da resolução de, desde já, se dar princípio às construções dos edifícios escolares. (PARÁ, 1889 apud FEITOSA, 1987, s/n.).

Feitosa (op. cit.) prossegue informando que o Dr. José Veríssimo, quando diretor geral da Instrução Pública, já no período da Primeira República, “também bateu-se pela realização dessa ideia, que naquele tempo era ainda considerada como generosa utopia de espírito otimistas”. Em seu relatório de ano de 1890, pode-se ler o seguinte:

Precisamos entrar sistemática e resolutamente na via das construções de casas para escolas.

[...]

A construção de casas para escolas deve corresponder a reunião de duas, três, quatro ou mais escolas, em um só edifício, conforme a sua capacidade. (PARÁ, 1890 apud FEITOSA, 1987, s/n).

Com isso, de acordo com Feitosa (1987), em 17 de maio de 1890, o então governador do Estado, Justo Chermont assinou o decreto n. 149 realizando a primeira reforma do ensino primário no regime republicano. No entanto, foi somente em 13 de julho de 1891, que o decreto n. 372 reorganizou “a Instrução Pública do Estado”.

Nesse sentido, as ideias de construção de casas ou prédios para escolas no Estado do Pará ficaram ainda consideradas no campo das “utopias”, pois, foi somente oito anos após o decreto n. 372, no governo de José Paes de Carvalho (em dezembro de 1899), que o ensino primário passou por uma outra reformulação e as primeiras iniciativas em relação a criação dos grupos escolares surgiram, entre julho de 1899 a janeiro de 1901.

A **Tabela 1** indica as cidades, os números dos decretos e as datas de criação dos primeiros grupos escolares do Estado do Pará.

Tabela 1: Os primeiros Grupos Escolares (G.E.) do Pará no governo Paes de Carvalho

	Nome	Decreto de criação	Data de criação
1	G.E. de Alenquer	n. 722	10 de julho de 1899
2	G.E. de Bragança	n. 805	22 de janeiro de 1900
3	G.E. de Curuçá	n. 806	22 de janeiro de 1900
4	G.E. de Santarém	n. 832	03 de abril de 1900
5	G.E. de Soure	n. 867	28 de junho de 1900
6	G. E. de Cametá	n. 896	19 de setembro de 1900
7	Grupo Escolar “José Veríssimo” – na Capital	n. 935	7 de janeiro de 1901
8	G. E. de Óbidos	n. 941	23 de janeiro de 1901

Fonte: Lopes e França (2018, p. 111) com adaptações.

Segundo Lopes e França (2018, p. 112), no governo de Augusto Montenegro (1901-1908), foram criados mais 6 grupos escolares na capital e 16 no interior do Estado, consagrando o período como de expansão dos grupos escolares no Pará. Entre estes, estava o Grupo Escolar de Abaeté, criado pelo Decreto n. 1.195, de 9 de março de 1903.

As **Tabelas 2 e 3** demonstram quais foram os grupos criados nesse período.

Tabela 2: Os G.E. criados no governo de Augusto Montenegro na capital do Estado

	Nome	Decreto de criação	Data de criação
1	6º Grupo Escolar da Capital	n. 1.029	8 de junho de 1901
2	2º Grupo Escolar da Capital	n. 1.067	12 de agosto de 1901
3	1º Grupo Escolar da Capital	n. 1.133	22 de março de 1902
4	5º Grupo Escolar da Capital	n. 1.133	22 de março de 1902
5	3º Grupo Escolar da Capital	n. 1.190	7 de fevereiro de 1903
6	7º Grupo Escolar da Capital	n. 1.409	9 de janeiro de 1906

Fonte: Lopes e França (2018, p. 112).⁸

⁸ Os grupos escolares da capital passaram a receber numeração após o decreto n. 1.423/1906, com isso o G.E. “José Veríssimo” passou a numeração de 4º G. E. da Capital. (LOPES; FRANÇA, 2018, p. 112).

Tabela 3: Os G.E. criados no governo de Augusto Montenegro no interior do Estado

	Nome	Decreto de criação	Data de criação
1	G. E. de Maracanã	n. 1.009	04 de maio de 1901
2	G. E. de Vigia	n. 1.057	31 de julho de 1901
3	G. E. de Marapanim	n. 1.180	22 de dezembro de 1902
4	G.E. de Abaeté	n. 1.195	9 de março de 1903
5	G. E. de Castanhal	n. 1.276	6 de fevereiro de 1904
6	G. E. de Baião	n. 1.288	18 de março de 1904
7	G. E. de Muaná	n. 1.299	23 de abril de 1904
8	G. E. de Igarapé-Miri	n. 1.294	27 de abril de 1904
9	G. E. de Mocajuba	n. 1.345	24 de dezembro de 1904
10	G. E. de Santa Izabel	n. 1.370	6 de abril de 1905
11	G. E. de Faro	n. 1.378	8 de junho de 1905
12	G. E. de Gurupá	n. 1.443	9 de julho de 1906
13	G. E. de Mojú	n. 1.477	2 de janeiro de 1907
14	G. E. de Vizeu	n. 1.478	7 de janeiro de 1907
15	G. E. de São Caetano de Odivelas	n. 1.484	26 de janeiro de 1907
16	G. E. de Igarapé-Açu	n. 1.517	26 de junho de 1907

Fonte: Lopes e França (Id., Ibid.).

Passados mais de 10 anos desde o último grupo escolar criado na gestão de Augusto Montenegro, em 18 de setembro de 1918, durante o segundo governo de Lauro Sodré (1917 a 1920), pelo mesmo decreto n. 3.426, foram criados 2 grupos escolares na capital: 1 - o G.E. “Bezerra d’Albuquerque” e; 2 – G.E. “Monsenhor Mâncio”, respectivamente, nos distritos de Pinheiro (atual Icoarací) e Mosqueiro.

Na administração do governador Dionísio Eusier Bentes (1925-1928), foram criados, segundo Feitosa (1987), mais 3 grupos escolares na capital. Dois pelo decreto n. 4.301 de 13 de novembro de 1926: 1 - o Grupo Escolar “Arthur Bernardes”; 2 - o Grupo Escolar “Pedro II”. E, finalizando o período, em 22 de março de 1928 pelo decreto n. 4.402 era criado o Grupo Escolar “Epitácio Pessoa”.

Ao longo desses quase 30 anos, o processo de criação de grupos escolares no Pará foi marcado por uma sucessão de legislações, acerca das políticas educacionais adotadas pelo Estado paraense na Primeira República, referentes a organização do ensino primário, que

procurava corresponder as mudanças políticas e econômico-sociais da época demonstrando que havia uma indefinição naquele momento, caracterizando assim o período pela falta de um sistema nacional que organizasse essa pasta. A seguir analisaremos algumas destas legislações.

4.3 A Legislação Educacional sobre o Ensino Primário na Primeira República no Pará.

A análise desenvolvida a partir de agora refere-se aos Decretos: 1 - n. 1.190 (de 17 de fevereiro de 1903), assinado pelo então governador do Estado do Pará, Augusto Montenegro e pelo Secretário da Justiça, Interior e Instrução Pública, Genuino Amazonas de Figueiredo; 2 – n. 1.689 (de 28 de abril de 1910), assinado pelo governador João Antônio Luiz Coelho e pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Augusto Olympio de A. e Souza e; 3 – n. 3.356 (de 7 de maio de 1918), assinado pelo governador Lauro Sodré e pelo Secretário Geral do Estado, Eladio de Amorim Lima. Destes decretos retiramos alguns aspectos relevantes, os quais caracterizam essas legislações:

4.3.1 O Regulamento Geral do Ensino Primário (Dec. n. 1.190 de 17/02/1903).

Este decreto apresentou uma definição muito clara de onde seria ofertado o Ensino Primário do Estado do Pará em seu Art. 28: “O ensino público do Estado será dado em: 1º. Grupos escolares; 2º. Escolas isoladas”. Por sua vez, o Art. 31 estabelecia que “Quanto ao ensino ministrado, as escolas serão complementares ou elementares”. O parágrafo único deste mesmo artigo declarava que “As escolas complementares só existirão nos grupos escolares”, sendo esta uma das diferenças entre essas instituições em relação as escolas isoladas.

Anexo a essa legislação, havia um documento chamado “Programma de Ensino Primario”, onde constavam, além da definição do ensino primário, sua abrangência e conteúdo curricular. Já as questões da “direcção e inspecção” foram tratadas com a maior importância neste decreto, uma vez que vinham logo no seu primeiro artigo:

Art. 1º. – A direcção e a inspecção supremas do ensino primario cabem ao Governador do Estado, que as exercerá na forma deste Regulamento e terá como auxiliares:

- a) O Secretario de Estado da Justiça, Interior e Instrucção Publica ;
- b) O Conselho Superior de Instrucção Publica.

Outro assunto a ser destacado, refere-se aos Conselhos Escolares, que foram criados no Art. 11 com a seguinte redação: “Em cada um dos municípios do interior do Estado haverá um Conselho Escolar, encarregado da inspecção e fiscalisação do ensino no município”. Esse conselho era composto por: “a) Do Intendente Municipal, como presidente; b) De um delegado do Governador; c) De um delegado do Secretario de Estado da Instrucção Publica”. O Art. 18 tratava das reuniões desse conselho que se dariam “em sessão ordinária para attestação do exercício dos professores, informação de petições ou quaisquer outros trabalhos, no primeiro dia útil de cada mez, e em sessões extraordinárias sempre que o Presidente convocar”.

Sobre os grupos escolares, o decreto n. 1.190/1903 trazia em seu Art. 34 que: “Na capital e nas cidades e villas em que a população escolar o **permittir**, o Governo poderá reunir as escolas em grupos, fazendo-as funcionar em um só prédio e sob uma direcção uniforme”. E, o Art. 39 estabelecia que “Em cada secção dos grupos escolares da capital haverá uma escola do curso complementar e três do curso elementar e nas do interior uma do curso complementar, e duas do elementar, sendo aquella mixta e comum ás duas secções”. O parágrafo primeiro deste artigo condicionava o aumento ou diminuição do número de escolas às condições do prédio em que funcionasse o grupo. Quanto aos professores dos grupos, estes seriam auxiliados por um “adjunto” se a frequência efetiva fosse superior a 60 alunos.

Quanto aos “directores de grupo escolar”, o Art. 35 afirmava que: “A direcção de cada grupo escolar será confiada a um director nomeado pelo Governador, tirado de preferencia d’entre os professores diplomados pela Escola Normal do Estado e os bachareis formados em direito”. Em relação ao provimento dos profissionais do ensino primário, a lei de 1.903 no Art. 77 declarava a existência do processo de “concorrência”.

Art. 77. – As escolas que vagarem ou forem creadas serão providas effectivamente por meio de concorrência, annunciada por espaço de sessenta dias pelo Secretario de Estado da Instrucção Publica, a quem os requerentes apresentarão os seus requerimentos devidamente instruídos.

Após os 60 dias da concorrência, o Secretário de Estado da Instrucção Pública apresentava os “papeis” dos requerentes ao Governador do Estado que nomeava de acordo com a seguinte ordem:

§ 1º. Os normalistas que já regerem escolas de entrância imediatamente inferior, atendido :

- 1º. a antiguidade na entrância ;
- 2º. a nota do diploma ;
- 3º. a antiguidade no magistério.

§ 2º. Os adjuntos normalistas, atendido :

- 1º. a superioridade de entrância a que pertencerem ;
- 2º. a nota do diploma ;
- 3º. o tempo de serviço no magistério.

§ 3º. Os normalistas que ainda não exercerem o magistério publico, atendido :

- 1º. a nota do diploma ;
- 2º. a media de aproveitamento durante o curso normal ;
- 3º. a antiguidade do diploma.

Na questão dos vencimentos, foi criada a classificação em “entrâncias”. A partir da qual, os professores efetivos, interinos e os adjuntos recebiam os seus vencimentos em ouro e os substitutos 1/3 de acordo com as tabelas dessas categorias.

Art. 80. – Para o fim da fixação dos vencimentos devidos aos professores, as escolas primarias serão classificadas

De 1ª. entrância as das villas.

De 2ª. entrância as das cidades.

De 3ª. entrância as da capital, dentro do perímetro urbano.

Sub-urbanas as dos povoados e outros logares.

[...]

Art. 81. – Os professores effectivos ou interinos, bem como os adjuntos, perceberão em ouro, conforme a cathegoria da escola que regerem, de accordo com as tabellas annexas a contar de 1º. de Março do corrente anno. (PARÁ, Dec. 1.190, 1903).

Os membros do magistério primário estadual estavam sujeitos à penas ou penalidades que constavam de: “a) advertencia ; b) reprehensão ; c) multa ; d) suspensão ; e) remoção ; f) demissão”. (PARÁ, Dec. 1.190, 1903).

Sobre o funcionamento das escolas elementares do Estado, das quais, os grupos escolares faziam parte, o expediente começava a partir da matrícula, visto que a lei de 1903 estabeleceu em seu artigo 113 que: “As matriculas nos grupos e escolas isoladas se farão desde a abertura das aulas e por todo o anno lectivo, em observancia ás disposições relativas á obrigatoriedade escolar, ou a requerimento escripto ou verbal dos pais, tutores ou protectores das creanças”. Não sendo admitidos na matrícula:

Art. 114. – Não serão admittidos á matricula ;

- a) As meninas nas escolas do sexo masculino e os meninos nas do sexo feminino.
- b) Os meninos menores de 6 annos e maiores de 14 annos e as maninas menores de 6 e maiores de 12.
- c) Os que soffrerem de moléstias contagiosas ou repugnantes.
- d) Os que não provarem haver sido vaccinados, ou ter sido affectados de varíola. (PARÁ, Dec. n. 1.190, 1903)

Ainda seriam eliminados da matrícula, de acordo com o artigo 115:

- a) Os alumnos que se despedirem com auctorisação manifestada ao professor pelos responsáveis por elles.
- b) Os que fôrem despedidos por inhabilidade physica superveniente.
- c) Os que fallecerem. (Id.)

Quanto a matrícula nas escolas complementares, que somente existiam nos grupos escolares, só seria admitida ao aluno que exhibisse o “certificado de aprovação em estudos elementares”, conforme o artigo 118 dessa lei. Para a emissão destes certificados, era preciso a aprovação do aluno nos exames: elementares e de estudos primários. Os exames elementares foram tratados na lei de 1903 no artigo 119 quando diz: “Em todas as escolas primarias isoladas do Estado haverá annualmente, de 15 a 25 de Outubro, exames parciaes de passagem de anno e finaes para os alumnos que concluírem os cursos elementares”.

Os exames parciais verificavam se o candidato estava apto a mudar de ano e os finais tinham por objetivo verificar se os alunos estavam aptos aos exames de certificado de estudos elementares. Todos esses exames eram realizados por uma comissão examinadora composta por três membros indicados pelos Conselhos Escolares e constavam de provas orais que versavam sobre as matérias que constituíam o programa de ensino.

Os exames de certificado de estudos elementares eram realizados na capital, Belém, nas cidades e vilas também, perante comissões examinadoras de três membros indicados pelos diretores de grupo ou pelos Conselhos Escolares e consistiam de duas provas: escrita e oral. A prova escrita constava de um ditado de 10 linhas no qual era verificada a pontuação, a ortografia e a escrita correta. As provas orais eram arguições, ou seja, perguntas dos examinadores sobre as matérias que compunham o programa de ensino. Essas provas eram julgadas separadamente, em seguida somadas as notas e divididas por 2, indicando o grau de “aprovação ou inhabilidade”. Os candidatos aprovados recebiam um certificado que dava

permissão a matrícula nos cursos complementares dos grupos escolares, o qual era assinado pelo presidente do Conselho Escolar no caso das escolas isoladas ou pelo diretor do grupo.

Com relação aos exames de estudos primários, na legislação de 1903, o artigo 124 diz que: “Os exames para diplomas de estudos primarios realizar-se-hão na capital e na séde dos municípios do interior onde funcionarem grupos escolares, depois dos exames dos estudos elementares, devendo a inscripção ser aberta com antecedencia de 10 dias”.

Esses exames eram realizados diante de comissões examinadoras compostas de cinco professores primários ou secundários, públicos ou particulares indicados, na capital, pelo “Secretario de Estado da Instrucção Publica, e no interior pelos Conselhos Escolares” que nas suas faltas poderiam ser substituídos por pessoas de “comprovada idoneidade”.

Tais exames se constituíam de duas provas: escrita e oral. A prova escrita consistia de português e aritmética e a oral de todas as matérias que compunham o programa do exame. As notas desses exames variavam de: “0 – péssimo; 1, 2, 3 – má; 4, 5 e 6 – soffrível; 7, 8 e 9 – bôa; 10 – optima” e os critérios de julgamento da prova escrita eram:

Nenhum erro, nota – Optima.
Um a tres erros, nota – Bôa.
Quatro a cinco erros, nota – Soffrível.
Seis a oito erros, nota – Má.
De nove erros em deante, nota – Pessima. (PARÁ. Dec. 1.190, 1903).

As notas das provas de português e aritmética eram julgadas separadamente, em seguida somadas e divididas por 2. Não poderiam seguir para o exame oral aquele candidato que obtivesse nota inferior a 5 (cinco). Os graus de aprovação nesses exames eram: “10, aprovação com distincção; 7, 8 e 9, aprovação plena; 4, 5 e 6, aprovação simples”.

A questão da obrigatoriedade escolar, no decreto n. 1.190/1903 era tratada da seguinte maneira no artigo 180: estavam obrigados a “instrucção primaria” os meninos entre 6 a 14 anos e as meninas entre 6 a 12 anos de idade e, estavam obrigados a essa instrucção “as populações que residirem nas cidades, villas e povoações” em até um raio de 1 quilometro fora dessas localidades. Ficavam livres dessa obrigatoriedade:

- a) As crianças que residirem á distancia da escola publica maior de um kilometro ;
- b) As que por impedimento permanente physico ou moral, comprovado por attestados medicos ou de auctoridades do logar, na falta, não poderem frequentar escolas ;

- c) As que tiverem idade superior ou inferior á de que trata o art. antecedente, comprovada por certidão ou documento que a suppra ;
- d) As que frequentarem escolas particulares ou receberem o ensino em suas residências, provando com atestado dos professores ;
- e) As que provarem, por meio de diploma ou certificado de exame, terem instrução completa das materias que constituem o ensino primario. (PARÁ, Dec. 1.190, 1903).

Eram responsabilizados pela obrigatoriedade escolar: os pais, tutores ou protetores das crianças que “tiverem sob sua guarda ou auctoridade” e os proprietários ou administradores de estabelecimentos, mercantis ou industriais, com relação aos seus operários ou empregados. Essa obrigatoriedade era estabelecida através de uma comissão recenseadora da população em idade escolar nomeada pelos Conselhos Escolares. Tais comissões eram compostas:

- a) de um dos professores públicos da localidade ;
- b) do 1.º suplente do juiz substituto ;
- c) de um professor particular se houver no logar ;
- d) de um cidadão idoneo nomeado pelo Conselho. (Id.).

O recenseamento abrangia as meninas de 6 a 12 anos e os meninos entre 6 a 14 anos, que residissem “na área escolar de um kilometro fóra da sede, das cidades, villas e povoações”. Constavam nesse recenseamento “os nomes e as idades das creanças, os nomes e as profissões dos paes, tutores, a residencia e a distancia em que esta se achar da escola”. (Id.).

Cinco dias após encerrado o recenseamento, as comissões enviavam ao presidente do Conselho Escolar o seu resultado em um mapa dividido em três partes: “a) a que receber instrução em estabelecimento particular ou na própria residencia ; b) a que por impedimento permanente physico ou moral não puder frequentar escolas; c) a que estiver sujeita ao principio da obrigatoriedade”. (Id.).

Em seguida, o presidente do Conselho Escolar convocava “dois ou mais professores” para “apurarem o recenseamento em um mappa geral do município”. Concluído esse processo, o Conselho Escolar determinava a “matricula *ex-officio* das creanças sujeitas á obrigatoriedade, remetendo aos professores listas das que tiverem sido recenseadas na área escolar respectiva”.

Se, 30 dias após o início das aulas, as crianças matriculadas compulsoriamente via “*ex-officio*” faltassem a escola, os professores deveriam comunicar aos Conselhos Escolares

que por sua vez, determinavam aos mesmos professores que avisassem por escrito aos pais, tutores, protetores ou patrões que, caso as crianças ou trabalhadores não entrassem em atividades escolares em 8 dias, seriam multados em 20\$000 (vinte mil réis), salvo se apresentassem comprovação médica para essas faltas. E, se os professores não cumprissem essa determinação, poderiam sofrer penas desde “suspensão de até 30 dias ou na multa de 20\$000 a 50\$000, imposta pelo Conselho Escolar”.

No Regulamento Geral do Ensino Primário (Dec. n. 1.190/1903) consta no artigo 33 que: “Além das matérias ensinadas será dada conveniente educação physica, compreendendo noções de hygiene pratica, exercícios, jogos e brinquedos ao ar livre”. Entende-se nesta legislação que a higiene escolar era conteúdo presente na disciplina “educação physica” apenas enquanto uma noção a ser posta em prática.

4.3.2 O Regulamento do Ensino Primário do Estado (Dec. n. 1.689, de 28/04/1910).

A análise desenvolvida a partir de agora refere-se ao decreto n. 1.689 (de 28 de abril de 1910), que trata do Regulamento do Ensino Primário do Estado, o qual contém 229 artigos, agrupados em 10 capítulos que se dividem em “secções”. Destes artigos retiramos como mais relevante:

Sobre o Ensino Primário, o decreto n. 1.689 assim definiu o assunto em seu Art. 1: “O ensino primário dado pelo Estado do Pará é leigo, gratuito e obrigatório, e se dividirá em dois cursos: *a)* elementar ; *b)* complementar”. Por esta redação ficaram estabelecidas a laicização, a gratuidade e a obrigatoriedade no ensino primário público estadual. Permaneceram os cursos elementar e complementar que pelo Art. 2: “O curso elementar, destinado á educação de menores de ambos os sexos, de 6 annos em diante, será dividido em quatro annos; o complementar, dividido em dois annos, é destinado a completar a instrucção dos alumnos que se mostrarem habilitados nas matérias do curso elementar”. O conteúdo do ensino primário estava disposto no corpo desta legislação da seguinte maneira:

- Art. 3. – O ensino primario comprehenderá :
- a)* Ensino pratico de lingua materna ;
 - b)* Contar e calcular, arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos e depois dos processos systematicos; exercícios praticos do systema métrico ;
 - c)* Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil ;
 - d)* Licções de cousas, comprehendendo noções praticas de geometria;
 - e)* Noções concretas de zoologia, botanica e physica ;

- f) Instrucção moral e cívica ;
- g) Desenho ;
- h) Gymnastica escolar ;
- i) Trabalhos manuaes; trabalhos de agulha (para meninas).

No texto deste conjunto de leis trazido pelo decreto n. 1.689 de 1910 percebemos algumas disciplinas que mostravam a sua diferença em relação a legislação de 1903, notadamente a presença de disciplinas como “Elementos de geographia e história”, do Brasil, “Licções de cousas”, “Instrucção moral e cívica”, “Desenho”, “Gymnastica” e “Trabalhos manuaes” demarcavam a inserção deste regulamento na chamada “pedagogia moderna”.

Pelo Art. 5 deste Regulamento as escolas seriam especiais para cada sexo ou “mixtas, em que poderão ser admittidas as crianças de um e outro sexo”. E o parágrafo único do mesmo artigo dizia que: “As escolas de meninas e as mixtas só poderão ser regidas por professoras; as de meninos por professores ou professoras, assegurada a preferencia dos primeiros”. Já o parágrafo único do Art. 6 garantiria que “Todas as escolas isoladas serão elementares; as escolas complementares só existiram nos grupos escolares”.

A questão da “direcção e inspecção”, o decreto n. 1.689 assim a tratou em seu Art. 24: “A direcção e inspecção do ensino serão exercidos pelo Governador do Estado e pelo Secretario de Estado do Interior, Justiça e Instrucção Publica”. Em relação a legislação anterior em que a direção e a inspecção eram exclusividade do governador do Estado, nesta legislação de 1910 passou a ser compartilhada entre o governador e o secretário do interior.

No caso da “inspecção”, agora junto da expressão “fiscalisação”, passou a ser auxiliada pelo Conselho Superior da Instrucção Publica, pelo Conselhos escolares, pelos Inspectores escolares e pelos Directores de grupos escolares. Quanto aos Conselhos Escolares, o texto de 1910, quase nada alterou nessa redação e em relação aos “directores de grupo escolar”, não houve mudanças. Sobre a questão dos grupos escolares, a redação dessa matéria quase não teve alteração, não fosse a substituição da expressão “permittir” na lei de 1.903 pela “exigir” na de 1910:

Art. 7. – Na capital e nas cidades e villas em que a população escolar o **exigir**, o governo poderá reunir as escolas em grupos, fazendo-as funcionar em um só prédio e sob uma direcção uniforme.

Art. 8. – Em cada secção, masculina e feminina, dos grupos escolares da capital haverá uma escola do curso complementar e tres do curso elementar; e nas do interior uma do curso complementar e duas do elementar, sendo aquella mixta e commum ás duas secções. (PARÁ, Dec. 1.689, 1910).

No que se refere ao provimento dos profissionais nas escolas primárias do estado, na legislação de 1910 foi criada a regra dos “concursos”, de acordo com o Art. 66 que diz: “As escolas de 1.^a entrância, quer pertencentes aos grupos escolares quer isoladas, assim como os logares de adjunctos, qualquer que seja a entrância, serão providos effectivamente mediante concurso”. Para se inscrever nesses concursos o candidato deveria provar de acordo com o Art. 70:

- a) ser titulado pela Escola Normal do Estado;
- b) ter moralidade e bom comportamento ;
- c) não soffrer de molestia contagiosa ou repulsiva ;
- d) ter pago a taxa de 10\$000 para o fundo escolar. (PARÁ, Dec. 1.689, 1910).

Estes concursos constavam de três provas: escrita, oral e expositiva, julgadas por uma comissão examinadora cujas notas poderiam variar de “0, péssima; 1 a 3, má; 4, 5 e 6 soffrível; 7, 8 e 9, bôa; 10, optima”. (Id.).

Os professores, tal como na legislação anterior, eram considerados como: “effectivos, em comissão, interinos e substitutos”. Já os adjunctos eram exclusivos aos grupos escolares e, como especifica o parágrafo único do art. 92 da lei de 1910, eram criados nas turmas com “frequência constante” maior de 30 alunos.

Na questão dos vencimentos, a partir desta legislação, a questão das “entrâncias” foi readequada, passando a ter uma nova redação, mas, os professores (efetivos, interinos, adjunctos e substitutos) continuaram a receber seus vencimentos em ouro conforme tabela da categoria.

Art. 61. – Para os efeitos de provimento e fixação de vencimentos tanto as escolas dos grupos escolares como as isoladas serão classificadas em entrâncias, pela fórmula seguinte :

§ 1.º Serão consideradas de 3.^a entrância as escolas dos grupos escolares da capital e as isoladas que funcionam dentro do perímetro urbano da mesma capital;

§ 2.º Serão consideradas de 2.^a entrância as escolas dos grupos escolares de : Pinheiro, Mosqueiro, Santa Izabel, Castanhal, Igarapé-assú, Bragança, Vigia, Soure, Cametá, Santarem, Alemquer e Obidos ;

§ 3.º Serão consideradas de 1.^a entrância as escolas dos grupos escolares de : Abaeté, Mojú, Igarapé-miry, Mocajuba, Baião, S. Miguel do Guamá, Irituia, Muaná, Anajás, Macapá, Gurupa, Faro, São Caetano, Curuça, Marapanim, Maracanã e Vizeu e todas as escolas isoladas que funcionarem nas cidades, villas e povoações do interior do Estado. (PARÁ, Dec. 1.689, 1910)

Pode-se notar também por este texto que as penas ou penalidades, às quais os membros do magistério primário estavam sujeitos continuaram as mesmas em relação a legislação de 1903, e constavam de acordo com o art. 199 em: “a) Advertencia; b) Reprehensão; c) Multa de 20 a 50 mil réis”, o que demonstra uma continuação.

Na questão da matrícula, notamos na legislação de 1910 que não houve mudança muito relevante quanto a esse processo. Apenas, uma mudança no processo de eliminação da matrícula, conforme a linha “b”, onde agora lê-se: “b) Os que fôrem despedidos por inhabilidade physica superveniente ou por incorreção de conducta”. Entende-se essa “incorreção de conducta” como indisciplina. Em 1910, as aulas permaneceram acontecendo no turno da manhã, no horário compreendido entre as 8 horas até 11 horas e 30 minutos.

Art. 133. – As funcções das escolas do ensino primario, quer dos grupos, quer isoladas, sejam unissexuaes ou mixtas, serão exercidas em uma única secção de 3 ½ horas, começando ás 8 da manhã e terminando ás 11 ½.

§ Unico. Os alumnos de 6 e 7 annos de idade só estarão sujeitos aos exercícios escolares durante as tres primeiras horas de trabalho, ficando ao prudente arbítrio do professor as excepções que convenha estabelecer.

Art. 134. – No meio do tempo marcado para os trabalhos escolares haverá o intervallo de meia hora para os exercícios de gymnastica escolar, sob a direcção e vigilância dos professores. (PARÁ. Dec. 1.689, 1910).

Na questão dos exames, elementares e de estudos primários, pouca mudança houve na legislação de 1910 em relação a esta matéria, como por exemplo, as provas escritas e orais dos exames de estudos elementares que foram alteradas para escritas e práticas. A prova escrita continuou constando de ditado, porém de 8 linhas e como critério entrou a caligrafia. Já a prova prática, consistia na mesma arguição, ou perguntas sobre as matérias do programa de ensino, no entanto, com a justificativa de “verificar o desenvolvimento da observação e não da memoria”.

Na legislação de 1910, as mudanças com relação aos exames de estudos primários foram três: 1 - a criação do exames de “segunda época” para os alunos que “por motivo de moléstia, provada com attestado medico, não poderem comparecer”; 2 - o requerimento para solicitação de exame de diploma que poderiam ser assinados pelo “director do estabelecimento onde o alumno houver estudado, ou pelo seu professor, pae, mãe, ou qualquer outra pessoa interessada” e; 3 - a divulgação de editais para a abertura de matricula nesses exames. As notas desses exames mudaram para: “0 – péssimo; 1, 2, 3 e 4 – má; 5 e 6 – soffrível; 7, 8 e 9 – bôa; 10 – optima” e os quesitos tiveram a seguinte alteração:

Nenhum erro, nota – Optima.
 Um a tres erros, nota – Bôa.
 Quatro a cinco erros, nota – Soffrível.
 Seis a oito erros, nota – Má.
 De nove erros em deante, nota – Pessima. (PARÁ, Dec. 1.689, 1910).

Os graus de aprovação mudaram para: “10, aprovação com distincção; 8 e 9, aprovação plena; 5, 6 e 7, aprovação simples”.

Quanto à questão da obrigatoriedade escolar, o decreto n. 1.689/1910 não apresentou mudança em seu texto com relação ano texto de 1903, o que demonstra uma continuidade.

4.3.3 A alteração no Regulamento do Ensino Primário do Estado (Dec. n. 3.356 de 07/05/1918).

A partir de agora, seguiremos analisando o decreto n. 3.356 (de 7 de maio de 1918), o qual refere-se à alteração no Regulamento do Ensino Primário do Estado e possui 305 artigos, organizados em 15 capítulos divididos em “secções”. Destes artigos retiramos como mais relevante:

Sobre o Ensino Primário, o decreto n. 3.356 abordou assim esta definição em seu Art. 1.º: “O ensino primario de lettras, no Estado do Pará, é publico e particular”. Nota-se algumas mudanças com as inserções das expressões “ensino primário de lettras” e “público e particular”. A primeira expressão significava a mudança com relação a legislação anterior e a segunda significava a inovação no sentido do ensino primário que passaria a ser ofertado também pela iniciativa privada ou confessional. O parágrafo único deste artigo permaneceu garantindo a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicização no ensino público oficial. O Art. 2.º continuou garantindo a duração do curso elementar em quatro anos e o complementar em dois “destinando-se um como o outro á instrucção de ambos os sexos”. E o conteúdo do ensino primário ficou assim estabelecido:

Art. 3.º - O ensino primario compreende : leitura, escripta e calligraphia; língua nacional; arithmetica, auxiliada pelo estudo elementar das equações algébricas; noções de geographia e historia, especialmente do Brazil e do Pará; licções de coisas, comprehendendo noções concretas de zoologia, botânica e physica; instrucção moral e cívica e elementos de hygiene individual (licções occasionaes); noções praticas de geometria; desenho; exercícos militares e de callisthenia sueca, apropriados á idade e ao sexo dos alumnos; prendas domesticas (para meninas); canto (a uma, a

duas e a muitas vozes); hymnos patrióticos e escolares. (PARÁ, Dec. 3.356, 1918).

Na questão da “direcção e inspecção”, o texto de 1918 traz em seu artigo 5.º que: “A direcção e inspecção do ensino cabem ao Governador do Estado, que a exercerá directamente e por intermédio do Conselho Superior do Ensino Primario, de um Director da Instrucção Publica Primaria e de inspectores e Conselhos Escolares”. Ou seja, as duas funções passaram a ser exercidas directamente pelo governador e indirectamente, através do Conselho Superior do Ensino Primario, do Director da Instrucção Publica Primaria, pelos Inspetores e pelos Conselhos Escolares.

No que se refere aos Conselhos Escolares, a lei de 1918 trouxe a seguinte redacção no seu Art. 28: “Em cada um dos municípios do interior do Estado haverá um Conselho Escolar, encarregado da inspecção e fiscalização do ensino, em geral, quer publico quer particular”. Ou seja, além de auxiliar na inspecção e fiscalização dos estabelecimentos de ensino público, caberia agora a este órgão a inspecção e fiscalização do ensino particular. Mudança houve na composição desse conselho que passou a ser formado por:

- a) do Juiz de Direito, que será seu presidente, nas sédes das comarcas;
- b) do Intendente Municipal, que será o presidente, nos municípios que não forem séde de comarca;
- c) de um delegado do Director de Ensino, cuja nomeação recahirá, de preferencia, no juiz substituto do districto ou no promotor da comarca;
- d) de uma pessoa idônea em matéria de ensino, ou de duas, nas sédes de comarca, nomeados pelo Governador.

Sobre a questão dos grupos escolares, no Regulamento de 1918 a redacção sofreu mais mudanças em relação a legislação anterior:

Art. 42. – Na capital e nas demais localidades em que a população escolar o exigir, o Governo poderá criar um grupo, preferindo-se, para esse fim, os municípios em que as respectivas Intendencias fornecerem ao Estado prédio apropriado ao estabelecimento.

Por este artigo fica entendido que não bastava mais a população “permitted” ou “exigir” a construção de grupos escolares, era necessário agora que as Intendências Municipais arcassem com os prédios para a instalação desses espaços. Isto explica, talvez, o fato de não serem construídos prédios para grupos escolares no interior do estado no período

dessa legislação. O governo, através do Art. 48 desta lei, ainda poderia “suprimir o grupo que fôr verificado não estar em condições de funcionar”.

Quanto aos “directores de grupo escolar”, a legislação de 1918 traz o seguinte em seu Art. 55: “O cargo de director de grupo, na Capital, é provido mediante concurso, que versará sobre assumptos pedagógicos, e constará de uma prova escripta e outra oral, sendo nomeados os concorrentes de melhor classificação”. Em seu parágrafo único, este artigo estabelecia que: “O Governo regulará as condições do concurso, a que só poderão concorrer os professores diplomados pela Escola Normal do Estado, que tenham já exercido o magistério publico ou particular”.

Enquanto no interior, o Art. 56 garantiria que “a nomeação será de livre escolha do Governo, podendo recahir em um dos professores do grupo, que perceberá, por esse augmento de serviço, uma gratificação igual a 1/3 dos seus vencimentos de professor”.

Nota-se, nestes dois artigos, que houve uma mudança no processo de escolha dos directores de grupos na capital onde a concorrência era grande. Entretanto, no interior, estava garantida a permanência das nomeações a esses cargos, o que promovia, podemos dizer, um apadrinhamento político em relação ao governador no cargo.

Doravante, uma das maiores inovações ou mudanças que ocorreram a partir dessa legislação, foi quanto à questão das escolas isoladas que segundo a lei n. 3.356/1918, poderiam ser agrupadas formando as escolas agremiadas:

Art. 40. – O ensino publico primario a cargo do Estado é distribuído em grupos escolares e escolas isoladas, que poderão ser reunidas num só prédio, sob a direcção de um dos professores, designados pelo Director de Ensino.

§ 1.º Os professores encarregados da direcção das escolas assim agremiadas reger-se-ão por instrucções expedidas pela Directoria do Ensino.

§ 2.º Nas escolas isoladas ensinar-se-á sómente o curso elementar e nos grupos, o elementar e o complementar.

Art. 41. – As escolas serão especiaes para cada sexo ou mistas.

§ unico. As escolas de meninas e as mistas serão regidas por professoras; as de meninos terão como regentes professoras ou professores, dando-se a estes a preferencia. (PARÁ, Dec. 3.356, 1918).

No que se refere ao provimento das escolas, na legislação de 1918 as entrâncias se inverteram quanto à questão da exigência para os concursos de professores, conforme o Art. 74 que diz: “As escolas de 2.^a e 3.^a entrâncias, quer pertencentes aos grupos escolares quer

isoladas, assim como os logares de adjunctos dos grupos dessas mesmas entrancias, serão providos effectivamente por meio de concurso”. (PARÁ. Dec. 3.356, 1918).

Estes concursos constavam de três provas: escrita, oral e expositiva, julgadas por uma comissão examinadora cujas notas poderiam variar de “0, péssima; 1 a 3, má; 4, 5 e 6 soffrível; 7, 8 e 9, bôa; 10, optima”. (Id.).

Os professores permaneceram considerados nessa legislação como: “effectivos, em comissão, interinos e substitutos” e a questão dos vencimentos, não mudou na lei de 1918 em relação as anteriores, assim como as penas que os membros do magistério primário estavam sujeitos, conforme o art. 232: “a) advertencia ; b) reprehensão ; c) multa ; d) suspensão ; e) remoção ; f) demissão”. (PARÁ, Dec. 3.356, 1918).

Em relação a matrícula, notamos no texto de 1918, que nesse quesito surgiu no parágrafo único do Art. 137 a questão da inspeção médica para a admissão a matrícula. Este artigo declarava que: “o candidato á matricula será inspeccionado antes de ser admittido, na fôrma do art. 259” (o qual analisaremos mais adiante). Mudaram também as idades das crianças que não seriam admitidas, bem como aquelas que fossem declaradas incapazes:

- Art. 138. – Não serão matriculados :
- a) os meninos menores de 7 annos e maiores de 14 e as meninas menores de 7 e maiores de 12;
 - b) os que soffrerem de moléstia contagiosa ou repugnante e os que, por doença mental ou defeito physico, forem incapazes de receber instrucção commum ; (PARÁ, Dec. 3.356, 1918).

Contraditoriamente, esta lei abriu uma brecha ao declarar em um parágrafo único deste artigo que “Precedendo solicitação dos responsáveis, são admissíveis á matricula as crianças de idade inferior a 7 annos cujo desenvolvimento physico o permitta”, ou seja, a lei acabava de se contradizer. Outra característica da referida lei, neste quesito, foi a criação dos “exames de admissão” para os cursos complementares:

Art. 142. – Para ser admittido á matricula nas escolas complementares dos grupos escolares, deverá o interessado exhibir o certificado de approvação nos estudos elementares, ou provar, em exame de admissão, estar habilitado nas matérias que constituem esse curso.

§ unico. Esse exame será feito pelo professor da cadeira, antes de proceder á matricula. (PARÁ, Dec. 3.356, 1918).

Medidas também foram tomadas quanto a “insuficiência da matrícula” que poderiam custar a “supressão da escola” conforme o artigo 144 deste regulamento e o artigo 145, o qual previa que: “A matrícula não poderá exceder, de modo algum, á capacidade pedagogica das salas de aula, devendo a lotação ser indicada pelo medico incumbido da inspecção escolar”. Nota-se aqui, toda uma estrutura pedagógica ancorada a uma supervisão do sistema médico-sanitário corporificada na “hygiene social” e na “moderna arquitetura escolar”.

Houve mudanças na lei de 1918 em relação: a) a idade dos alunos “sujeitos aos exercícios escolares”, que passaram dos 6 e 7 anos na legislação anterior para 7 e 8; b) a questão do contra-turno “duas vezes por semana” para o “ensino de gymnastica” e exercícios militares, e; c) quanto ao início das aulas que passou a ser feito por “cânticos escolares” em “côro”.

Art. 146. – As escolas do Estado funcionarão apenas uma vez por dia, para o ensino primario de lettras, das 8 ás 11 ½ horas da manhã, e, em dias que serão regulados, duas vezes por semana, das 3 ½ ás 5 ½ da tarde, para o ensino da gymnastica aos alumnos de ambos os sexos e de exercícios militares, aos alumnos do sexo masculino.

§ unico. Os alumnos de 7 e 8 annos só estarão sujeitos aos exercícios escolares durante 2 ½ horas de trabalho, ficando ao critério do professor estabelecer as excepções que julgar convenientes.

Os trabalhos escolares em todos os grupos e escolas isoladas serão iniciados por cânticos dos alumnos em côro.

Art. 147. – O tempo destinado ao exercício das aulas dividr-se-á em dois períodos, utilizando-se o intervallo, que será de 20 minutos, no recreio das crianças, ao ar livre o mais possível.

§ unico. Esse recreio poderá constar de brinquedos ou de simples repouso ao ar livre, e serão sempre acompanhados pelos professores das respectivas classes, que evitarão que os folguedos degenerem em rixas e exercícios perigosos ou prejudiciaes á saude dos alumnos. (PARÁ. Dec. 3.356, 1918).

A legislação de 1918 trouxe mudanças nos exames, elementares e de estudos primários, os quais passaram a ser: exames de passagem de classe, que seriam realizados em junho; os exames de passagem de ano e; os finais para aqueles que concluíssem o curso elementar, que constavam apenas de provas orais sobre as matérias do programa de ensino.

Com relação aos exames de estudos primários, na lei de 1918, as mudanças foram: nas comissões examinadoras, que passaram de 5 para 6 membros indicados entre os professores do ensino primário estadual ou municipal; nas notas dos exames, que voltaram

para: “0 – péssimo; 1, 2 e 3, má; 4, 5 e 6 – sofrível; 7, 8 e 9 – bôa; 10 – optima” e; nos critérios mudaram para:

Nenhum erro, nota – optima;
 Um a quatro erros, nota – bôa;
 Cinco a seis erros, nota – sofrível;
 Sete a dez erros, nota – má.
 De dez erros em diante, nota – pessima. (PARÁ, Dec. 3.356, 1918).

Os graus de aprovação retornaram a ser igual a lei de 1903: “10, aprovação com distincção; 7, 8 e 9, aprovação plena; 4, 5 e 6, aprovação simples”, com direito ao acréscimo de “louvor, em consequência do brilho das provas exibidas”. (Id.). Por esses dados é possível verificar um retrocesso nessa legislação.

Mudanças são verificadas na questão da obrigatoriedade escolar no decreto n. 3.356/1918 e dizem respeito a idade que passou para as meninas de 7 a 12 anos e para os meninos de 7 aos 14 anos e as comissões recenseadoras que passaram a ser compostas de:

- a) de um dos professores públicos da localidade;
- b) do 1.º ou 2.º suplente do juiz substituto;
- c) da auctoridade policial local;
- d) do director do grupo, se o houver na localidade, ou de um professor municipal. (PARÁ, Dec. 3.356, 1918).

Entretanto, a grande mudança notada nas leis do ensino primário no Estado do Pará, entre os anos de 1903 até 1918, foi sem dúvida em relação à questão da preocupação com a higiene escolar. Essa preocupação é encontrada no capítulo XII, “DA HYGIENE ESCOLAR” do decreto 3.356/1918, o qual destaca 18 artigos sobre este assunto, entre o 250 até o 267.

O capítulo mencionado organizava a higiene escolar, incumbindo o governador do Estado de encarregar um director e dois auxiliares para “o serviço de inspecção medica escolar e de assistência dentaria”, que abrangeria todos os estabelecimentos de ensino primário, oficiais e particulares e compreendia:

- 1.º As medidas hygienicas que se tornarem necessárias;
- 2.º A correção das attitudes viciosas das crianças, por ocasião dos serviços escolares;
- 3.º A vacinação e revaccinação nas escolas;
- 4.º A inspecção pessoal de todos os alumnos, uma vez por trimestre;

5.º A melhor disposição do mobiliário no tocante ao arejamento e á direcção da luz sobre o quadro negro, o mappa, a mesa do professor e as carteiras dos alumnos, observando, neste sentido, o que aconselha a pedagogia. (PARÁ, Dec. 3.356, 1918).

Atenção especial é notada na segunda e quinta medidas que se referem a: “2.º A correção das attitudes viciosas das crianças, por ocasião dos serviços escolares” e “5.º A melhor disposição do mobiliário no tocante ao arejamento e á direcção da luz sobre o quadro negro, o mappa, a mesa do professor e as carteiras dos alumnos, observando, neste sentido, o que aconselha a pedagogia”. A segunda medida, refere-se à preocupação quanto a indisciplina das crianças na escola, tratadas como “attitudes viciosas” e a quinta medida estava relacionada às questões arquitetônicas dos prédios escolares, que deveriam obedecer aos preceitos da pedagogia moderna e suas disposições quanto ao mobiliário e ao reflexo da luz do dia no ambiente e nas atividades das aulas.

O artigo 252 deste regulamento previa que as escolas e estabelecimentos de instrução primária elaborariam seus regimentos internos de acordo com “os preceitos de hygiene geral, individual e pedagógica”. E, o 253 estabelecia que: “As visitas sanitárias serão feitas uma a duas vezes por mez, communicando o medico ao Director do Ensino as impressões colhidas nessas visitas”.

O artigo 254 dizia que: “Os alumnos acommettidos de moléstia contagiosa ou repugnante serão afastados da escola e só voltarão restabelecidos”. Por sua vez, o 255 determinava que: “O director ou professor de estabelecimento de ensino, official ou particular, notificará immediatamente á auctoridade sanitária qualquer caso de moléstia transmissível alli occorrido, sendo essa notificação obrigatória, sob pena de incorrer em 50\$000 de multa aquelle que a deixar de fazer”.

Em caso de infecção constatada, os objetos escolares dos alunos poderiam ser incinerados. Se o caso detectado fosse de varíola, seriam revacinados tanto professores quanto alunos. E, seriam afastados da escola os alunos que apresentassem: “inflammação de olhos, sarna, tinha, coqueluche, alopecia e pediculose”.

Por ocasião da matrícula nos grupos escolares e escolas isoladas da capital do Estado, as crianças “sofreriam” uma “inspecção medica completa”, como mencionado anteriormente. Para isso, o governo providenciava, até o início das aulas e quando fosse necessário, a presença de “médicos destacados para o exame sanitário nos grupos e escolas isoladas”.

Caso o aluno precisasse faltar as aulas, o mesmo só seria readmitido na escola ou grupo mediante uma “nova inspecção medica, salvo conhecimento perfeito da causa que motivou a ausência”. Os diretores dos grupos escolares eram obrigados a receber a visita sanitária, do contrário, poderiam ser multados em 50\$000 (cinquenta mil réis) revestidos as Caixas Escolares.

O governo passou, também, a proibir reuniões públicas nos edifícios escolares, nos quais deveriam ser lavadas as salas depois das “festas de instrucção” antes do reinicio das atividades escolares. Se alguma sala fosse cedida para cursos particulares noturnos, o responsável estava sujeito “as disposições sanitárias deste Regulamento”. Pelo menos, uma vez por semestre “os médicos encarregados do serviço sanitário escolar examinarão os funcionarios administrativos e docentes, devendo esse exame dirigir-se particularmente ás vias respiratórias e á pelle”.

Essas deliberações diziam respeito às orientações referentes aos cuidados com o prédio, alunos, professores e pessoal administrativo. No que se refere aos cuidados com a higiene pessoal e social, pode-se dizer que estavam relacionados aos: “exercícios de gymnastica” que eram “obrigatorios, duas vezes por semana, para todos os alumnos, salvo contra-indicação do inspector sanitário ou á requisição da família, sob attestado medico”; a existência, nos grupos escolares e nas escolas isoladas, de “livros especiaes em que serão tomadas as informações particulares, normaes e ou pathologicas, sobre a saude do alumno”; e a realização de palestras sobre “noções de hygiene” para os alunos providenciadas pelo Governo do Estado do Pará trimestralmente, feitas por professores públicos e particulares, bem como por médicos do Serviço Sanitário.

Finalmente, outra característica, referente ao decreto n. 3.356/1918 foi a institucionalização das festas escolares no capítulo “XIII”.

Art. 268. – São factos de comemoração obrigatoria nos grupos escolares :

- 1.º A festa da bandeira, a 19 de novembro;
- 2.º O anniversario da fundação do grupo ;
- 3.º O anniversario da fundação da localidade em que funcionar o grupo ;
- 4.º O inicio e o encerramento dos trabalhos lectivos ;
- 5.º A distribuição de certificados primarios aos alumnos que tenham concluído o curso.

O artigo n. 269 estabelecia que estas festas poderiam “constar de cantos e hymnos escolares; recitativos de poesias patrióticas, sociaes ou assumptos pedagógicos; exercícios de gymnastica ou passeatas escolares, com o concurso de todos os estabelecimentos primarios,

além das palestras que a proposito dos mesmos factos realizarem os professores, por designação dos directores de grupos”.

O artigo 270 mencionava que diariamente os trabalhos escolares se iniciariam “sempre por cânticos, entoados em corô por toda a escola, os quaes serão escolhidos e ensaiados pelo professor, devendo ser, de preferencia, cantos patrióticos”, sobre esses cantos, os professores de cada classe deveriam dar uma explicação aos alunos antes dos ensaios.

Por sua vez, o artigo 271 previa que as datas dos eventos nacionais ou regionais da “nossa história” seriam objeto de palestras cívicas dos professores para seus alunos em uma linguagem acessível aos mesmos, na véspera ou um dia após essas datas comemorativas, sempre no início das aulas.

Com isso, estavam assim determinadas as mudanças e permanências na legislação educacional referente ao ensino primário no Estado do Pará durante os anos de 1903 a 1918, que estão inseridas no contexto da Primeira República no Brasil, que demarcaram o funcionamentos e a cultura escolar dos grupos escolares nesse estado federativo.

5 A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ (DE 1903 A 1923)

Esta seção tem por objetivo traçar a história do Grupo Escolar de Abaeté (GEA), desde o ano de 1903, em que foi criado, até 1923, quando este passou a denominação de Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho”; procurando compreender a sua relação com o projeto nacional republicano de ensino primário da seguinte maneira: inicialmente, realizando uma breve história política e socioeconômica, de Abaeté na Primeira República (1895 a 1930). Em seguida, tratando da criação do Grupo Escolar de Abaeté em 1903 e, conseqüentemente, abordando as contradições encontradas na arquitetura do prédio e na estrutura pedagógica do mesmo.

Contudo, cabe-nos ressaltar alguns esclarecimentos em relação à denominação do município de Abaeté (no Estado do Pará) até a sua atual denominação “Abaetetuba”, como também descrever alguns antecedentes históricos à sua criação.

Inicialmente, a palavra indígena “Abaeté” significa “homem forte e valente”, e referia-se a um distrito criado em 1750, subordinado ao município de Belém⁹. Quase um século depois, pela Lei Provincial n. 118, de 11 de setembro de 1844, esse distrito passou a pertencer ao município de Igarapé-Miri. Em seguida, pela Lei n. 885, de 16 de abril de 1877, o distrito de Abaeté voltou a pertencer ao município de Belém.

Posteriormente, em 23 de março de 1880, por meio da Lei Provincial n. 973, o então distrito foi elevado à categoria de vila com a denominação de Vila de Abaeté, desmembrando-se de Belém. E, em 6 de julho de 1895, pela Lei Estadual n. 334, foi elevada à condição de cidade com a denominação de Abaeté.

Entretanto, foi somente por força da legislação federal que proibia a duplicidade de topônimos de Cidades e Vilas brasileiras e por haver outra cidade brasileira com esse mesmo nome no estado de Minas Gerais, em 1944, Abaeté (do Pará), teve o nome alterado para Abaetetuba que significa “lugar de homem ilustre”.

A seguir, apresentamos uma síntese da história política e socioeconômica do município de Abaeté (atual Abaetetuba-PA) desde a sua fundação em 1895 até 1930, período que corresponde a Primeira República no Brasil e conseqüentemente no Estado do Pará, baseada nos autores: Luiz Reis (1969) e Jorge Machado (2017).

⁹ De acordo com o *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/historico>.

5.1 Breve história política e socioeconômica de Abaeté na Primeira República (1895 a 1930).

A presente subseção pretende apresentar a história política e socioeconômica do município de Abaeté (atual Abaetetuba, no Estado do Pará), tendo como objetivo contextualizar o *locus* onde se inseriu o Grupo Escolar de Abaeté (GEA) em 1903. Para isso, no primeiro momento, apresentará as principais realizações de seus Intendentes Municipais no período da Primeira República brasileira (1889 a 1930), considerando a sua emancipação municipal em agosto de 1895. No segundo momento, apresentaremos o contexto social, ou seja, a composição das classes sociais que haviam neste município na época de instalação do GEA, considerando as orientações de Marx (2000) quanto a história das sociedades.

5.1.1 A História política de Abaeté na Primeira República: as Intendências Municipais.

De acordo com Luiz Reis (1969), podemos dizer que a história política do município de Abaeté (hoje Abaetetuba-PA), desde sua fundação em 1895 até o ano de 1930 (quando se demarca o final da Primeira República), corresponde à história dos Intendentes Municipais nesse período, sendo composta pelos seguintes personagens: 1 - Emídio Nery da Costa (1891-1896); 2 - Pe. Francisco Manoel Pimentel (1896-1900); 3 - Ten. Cel. Torquato Pereira de Barros (1900-1902); 4 - Dr. João Evangelista Corrêa de Miranda (1902-1906); 5 - Cel. Higinio Maués (1906-1908: primeiro exercício; 1908 a 1911: segundo exercício); 6 - Mj. José Félix de Souza (1911-1913); 7 - Domingos de Carvalho (1913-1915: primeiro exercício; 1915-1918: segundo exercício); 8 - Manoel Pinto da Rocha (1918-1919); 9 - Ten. Cel. Aristides Reis e Silva (1919-1922); 10 - Lindolfo Cavalcante de Abreu (1922-1926) e; 11 - Garibaldi Parente (1926-1930). Vejamos a seguir, uma breve síntese desses governos municipais.

De acordo com este autor (REIS, Luiz, 1969, p. 87), foi durante o governo do Intendente Municipal Emídio Nery da Costa, de 1891 a 1896, que a Vila de Abaeté conseguiu a sua elevação “à categoria de Cidade”, em 6 de julho de 1895, “fazendo com que a instalação se efetuasse no dia 15 de agosto, do mesmo ano”, esta foi, portanto, a sua maior realização.

Em seguida, de 1896 a 1900, foi Intendente em Abaeté, o Pe. Francisco Manoel Pimentel que entre outras realizações abriu “algumas escolas, nas quais, geralmente, ele mesmo ensinava”, e também procurou “melhorar a apresentação da cidade para dar melhores

condições sanitárias aos moradores e causar boa impressão aos que a visitassem” (REIS, Luiz, Op. cit., p. 88).

De 1900 a 1902, o Intendente Ten. Cel. Torquato Pereira de Barros “continuou a administração do Padre, impulsionando mais o progresso da Cidade e do Município, administrando proficuamente pela terra, e dando a ela, oportunidade de prosseguir o caminho do desenvolvimento”. (Id., Ibid.).

No início do século XX, mais precisamente entre os anos de 1902 a 1906, exerceu a função de Intendente Municipal, o Dr. João Evangelista Corrêa de Miranda (que era Juiz Substituto da Comarca, até então), considerado “um dos mais sábios administradores de Abaeté, entre os Intendentes Municipais”, tendo incentivado a cultura, “abrindo escolas”, além de atentar para a saúde pública, “planejou para a praça, um lugar onde ficassem concentrados todos os poderes públicos do Município, assim como os demais poderes”. Suas principais obras foram: 1 - a abertura da Estrada “Dr. João Miranda”, que ligava a sede do município de Abaeté até o rio Moju e; 2 – “a Colônia Agrícola do mesmo nome, usando para isso, somente a força humana”. Após ser substituído na intendência municipal “representou o Município na Assembleia Legislativa do Estado”. (Id.).

No período compreendido entre 1906 até 1911, exerceu a função de Intendente Municipal em Abaeté, o Cel. Higino Maués. Seus governos foram marcados: no primeiro governo (de 1906 a 1908) pela ocupação com a “educação dos filhos da terra, e conservou a estrada construída por seu antecessor”. (Id., Ibid., p. 89). O seu segundo governo (de 1908 a 1911) foi marcado pelas mudanças no cenário político nacional consagrado pela política dos governadores estaduais que demarcaram uma ruptura na sociedade política paraense através do rompimento entre o Partido Republicano Paraense e o Partido Republicano Federal (de Lauro Sodré), nesse período, Higino Maués “foi vítima de uma trama formada pelo laurista Domingos de Carvalho, que conseguiu derrubá-lo do governo municipal”.

O caso foi julgado pelo Congresso Estadual que decidiu pela substituição do coronel pelo Major José Félix de Souza que se tornou Intendente entre 1911 a 1913. Entretanto, assim “como seu antecessor, acabou sendo substituído por determinação do Congresso Estadual” pelo adepto de Lauro Sodré, Domingos de Carvalho, que “novamente forjando uma situação delicada para o novo Intendente, levou o caso para o Congresso Estadual” conseguindo, enfim, a sua nomeação, a qual acreditava ele ser “o único meio pelo qual conseguiria” a intendência. No entanto, essa nomeação deve-se graças ao voto do ex-Intendente Municipal, agora Senador Federal: Dr. João Evangelista Corrêa de Miranda que “desempatou a votação

dividida do Congresso Estadual e votou a favor de Domingos de Carvalho, que foi eleito Intendente Municipal, embora a contragosto da população local”.

Contudo, Domingos de Carvalho conseguiu exercer a intendência municipal em dois momentos. No primeiro (de 1913 a 1915), este “demonstrou verdadeira negação nos serviços administrativos do Município, deixando a estrada abandonada a plano inferior, não se preocupando com os serviços administrativos” (Id.). Até que no ano de 1915 “reconhecendo a má administração daquele Intendente, o Congresso Estadual resolveu substituí-lo, indicando [novamente] para o cargo o Major José Félix de Souza” (Id., p. 89-90). Todavia, o major, “relevando sua primeira substituição por Domingos de Carvalho, não aceitou a indicação” (Id., p. 90), assim, permaneceu no cargo, em seu segundo exercício (de 1915 a 1918) o Intendente Domingos de Carvalho.

Posteriormente, assumiu a Intendência Municipal de Abaeté em 1918, o então vogal do município Manoel Pinto da Rocha que ficou no cargo somente um ano, sendo substituído em 1919 pelo Ten. Cel. Aristides dos Reis e Silva que exerceu esta função de 1919 a 1922. Durante o seu governo “Conservou a estrada, fundou um jornal para o Município (O Correio de Abaeté), criou escolas, limpou ruas, plantou o Jardim ‘Getúlio Vargas’ para o embelezamento da cidade, criou o Horto Municipal, aumentou a renda do Município, e iniciou a construção do mercado municipal”.

Mas, perseguido também pela política, “o Ten. Cel. Aristides dos Reis e Silva foi substituído por Lindolfo Cavalcante de Abreu”, que era “médico, e como tal muito olhou pela saúde dos moradores da cidade”, exerceu a intendência de 1922 a 1926, abrindo escolas e conservando os jardins plantados por seu antecessor. Lindolfo Cavalcante de Abreu foi o responsável pela “compra do prédio da Prefeitura, que até aquele tempo, ainda era alugado de outrem” (Id.).

Nota-se que, a partir do segundo mandato do Cel. Higinio Maués (1908-1911), as disputas políticas em pró da posição de Intendente Municipal se intensificaram em Abaeté tendo em vista o momento da mudança estrutural advinda da Política dos Governadores, que nas palavras de Nagle (1976, p. 4) refletia na esfera nacional, o coronelismo existente nas esferas municipais e estaduais.

A Política dos Governadores ou Política dos Estados, como foi denominada por seu criador o Presidente Campos Sales (1898-1902), começou a ser posta em cheque pela “inexistência de organização partidária forte que concentrasse a autoridade” e que

transformava “os Governadores dos Estados nos eleitores dos Presidentes da República, escolhidos por convenções onde as cartas estavam marcadas”. (Id., pp.04-05).

Nesse sentido, esse fenômeno político demonstrava as alianças formadas no sentido da manutenção dos quadros governamentais nacional e regional, demarcando posições “dentro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição no poder” (Id., Ibid.).

No Estado do Pará, devido a existência de duas correntes republicanas: a dos republicanos históricos e a dos adesistas (vide seção 4 dessa dissertação), onde a primeira estava ligada ao PRP e a segunda ao PRF, de Lauro Sodré (os *lauristas*, como ficaram sendo chamados), começou a ter disputas por cargos de liderança dentro dos municípios, representados pelos Intendentes Municipais. Disputas essas que terminavam no Congresso Estadual onde a maioria decidiria pela escolha do Intendente.

No caso de Abaeté, até mesmo um Intendente deposto, como foi o Major José Félix de Souza, em 1915, chegou a ser reconduzido ao cargo e mesmo assim, abdicou do mandato. Em seguida, o Ten. e Cel. Aristides dos Reis e Silva, em 1922, também perseguido politicamente, renunciou ao cargo, assumindo em seu lugar o médico Lindolfo Cavalcante de Abreu, que ficou até 1926. Foi durante seu mandato que o Grupo Escolar de Abaeté passou a denominação de Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho.

Por fim, de 1926 a 1930, como conclusão do período referente à Primeira República, assume o cargo de Intendente (e último), o empresário gaúcho Garibaldi Parente, dono de embarcações e terras utilizadas em plantações e criação de gado. Segundo consta, foi um “Bom administrador, idealista sereno” que “muito olhou pela educação de seus munícipes”. Entre as suas realizações está a construção do “primeiro mercado, que ficava logo à entrada [da cidade] e se destinava à venda de peixe”. (Id., p. 91).

Estes são os acontecimentos relevantes na vida política do município de Abaeté entre os anos de 1895 até 1930 que compõe a sua história político administrativa. A seguir, trataremos de traçar a trajetória da vida socioeconômica deste município desde sua fundação em 1895 até 1930, conforme Machado (2017).

5.1.2 A História socioeconômica de Abaeté de 1896 a 1930.

A escrita da história socioeconômica de Abaeté, entre 1896 a 1930, obedece a orientação metodológica da História Social que considera, entre outras coisas, a história das

sociedades, ou das *lutas de classes*, a qual segundo Marx (2000, p. 6) é feita pelos próprios homens e mulheres vivendo em sociedade, não nas condições que querem ou escolhem, mas sim sob as quais se defrontam diretamente diariamente, herdadas das gerações passadas e que serão transmitidas às futuras. Com isso, observemos agora como a sociedade de Abaeté se compôs nesse período.

Segundo Machado (2017, p. 15) as primeiras informações sobre a situação socioeconômica do município de Abaeté, recém instalado em 15 de agosto de 1985, datam do primeiro mandato de Lauro Sodré como Governador do Estado do Pará em 1896, quando “o engenheiro Ignácio Baptista de Moura, cametaense de nascimento (1857), empreendeu viagem pelo vale do Tocantins com a finalidade de inspecionar o burgo de Itacaiúnas, no sul do Pará”. Vejamos a seguir fragmentos do relato dessa viagem:

Quando nos acordamos na madrugada de 5 [de Março de 1896], a aragem do rio tinha a frescura doce das manhãs tropicais. Já havíamos deixado as vilas de Conde e Beja com diminuta população, mas com importância agrícola relativa à cultura da mandioca. (MOURA, 1989, apud MACHADO, 2017, p. 15-17).

De acordo com o engenheiro (MOURA, 1989, apud MACHADO, Id., Ibid.), os municípios de Abaeté e Igarapé-Miri eram municípios onde a indústria da aguardente competia com a produção vinda de outros estados, como de Pernambuco e, seus habitantes se ocupam dessa atividade, além da fabricação da goma elástica [usada na produção da borracha] e da lavoura da mandioca, produzindo a farinha branca ou amarela, aqui chamada farinha d’água, que exportavam para a capital do Estado e também para a cidade de Cametá.

Sobre os dados populacionais, especificamente, do município de Abaeté, Ignácio de Moura (1989, apud MACHADO, 2017) assim nos informava: “O município de Abaeté tem 12.054 habitantes, na sua maior parte lavradores e industriais”.

Esta população estava circunscrita a uma pequena área, recém conduzida da condição de vila para cidade havia pouco mais de um ano, mas, suas características físicas continuaram pequenas com ares de um interposto comercial, como informa, a seguir, o relato do engenheiro:

Visitamos a cidade, cheia de uma edificação antiga e sem gosto, com 3 grandes ruas, 5 travessas, 2 praças e 2 igrejas católicas. A rua fronteira ao rio é quase um seguimento de pontes, que dão desembarque para os

estabelecimentos comerciais, que ali abundam. (MOURA, 1989, apud MACHADO, 2017, p. 15-17).

Doravante, Moura (Id., Ibid.) nos informa que: “A cidade [sede] tem cerca de 1.000 habitantes, famílias quase todas de autoridades ou de comerciantes”. Ou seja, ao observamos o relato, podemos concluir que dos 12.054 habitantes, apenas 1.000 compunham as famílias “de autoridades ou de comerciantes”, logo, os mais de 11.000 restantes formavam a classe dos trabalhadores da lavoura que, igualmente as populações de Conde e Beja, tinham uma “importância agrícola relativa à cultura da mandioca”. (Id.).

Foi nesse contexto social que prevaleceu a estrutura econômica baseada em dois fatores: o sistema de aviamento e os engenhos de cachaça, de acordo com Santos (1968 apud MACHADO, 2017, p. 19). Nesse sentido, podemos dizer que o sistema de aviamento “foi instituído como um sistema de crédito capaz de induzir à progressiva monetarização da economia amazônica, que era essencialmente de escambo até então”. Nas palavras de Machado (2017, p. 19):

O centro das operações de aviamento era uma casa comercial que funcionava anexada ao engenho, onde uma primitiva contabilidade registrava no “caderninho” as retiradas dos trabalhadores do engenho e a sua produção na forma de um salário combinado com o dono do engenho. No final do mês havia o acerto de contas onde as retiradas eram abatidas do devido ao trabalhador. O estímulo inicial de ter e poder usar o dinheiro era, porém, uma ilusão para o trabalhador. Seu isolamento e a quase absoluta exclusividade do seu vínculo com o dono do engenho [...] faziam-no perder a liberdade de usar o que ganhava, se é que sobrava algo além do estritamente necessário à subsistência. A moeda praticamente só servia como meio de cálculo, pois o escambo persistia, embora disfarçadamente.

De acordo com Machado (2017, p. 20), o sistema de aviamento “suportou quase um século da principal atividade econômica de Abaeté”. Assim, os engenhos de cachaça, que “surgiram inicialmente de pequenas moendas familiares onde se fabricava a rapadura, o mel, o açúcar mascavo”, posteriormente, “com a linha do Amazonas, teve caminhos para o escoamento da produção, que começou a crescer em razão do aumento da demanda e resultou na instalação das primeiras máquinas a vapor, destinadas à produção exclusiva da aguardente, cuja qualidade fez fama em todo o estado do Pará”. (MACHADO, 2017, p. 21).

Este autor prossegue informando que o Estado do Pará, percebendo a possibilidade de lucros advindos com essa atividade econômica, começou a tirar proveito de sua exploração, como pode-se notar a seguir:

O Estado, percebendo os grandes lucros oriundos dessa atividade econômica e as inúmeras possibilidades de sonegação fiscal, depressa estabeleceu coletorias que cuidavam da arrecadação dos impostos e da emissão de “selos” a serem colocados sobre as tampas das garrafas de cachaça numa prova de que o produto nada devia à fazenda estadual. (MACHADO, op. cit., p. 21).

Parafraseando Machado (Op. cit., p. 21) o sistema de aviamento sustentou a economia dos engenhos da cachaça mesmo depois de 1912, ano que é considerado como o final da *belle époque amazônica*; sustentando, ainda que em menor escala, certa elite local que chegava a importar lanchas de ferro e maquinário para os engenhos. Com as linhas fluviais do Tocantins e do Amazonas, o produto passou a ser exportado e garantiu a sobrevivência dos engenhos até o início dos anos 1970, tendo o último dos engenhos vindo a encerrar sua produção regular já no século XXI.

Nessa estrutura social e econômica composta, de um lado por empresários industriais (donos de engenho), comerciantes e autoridades que formavam cerca de 8% da população (1.000 habitantes) e, de outro, por trabalhadores da lavoura da mandioca e dos engenhos da cachaça, ou seja, 92% da população (mais de 11.000 habitantes), somada a trajetória conflitante das disputas político-administrativas dos Interventores Municipais desse período, criaram-se as condições de infraestrutura necessária para a realização de diversos projetos sociais como a construção de estradas, horto municipal, colônia agrícola, melhorias na apresentação da cidade, que foram precisas para se pensar numa estrutura educacional que proporcionasse a formação de uma nova geração de habitantes nesse recém instalado município, condizente com o projeto nacional republicano.

Neste processo, foi erigido o projeto de criação do Grupo Escolar de Abaeté, compreendendo que essa população era economicamente desenvolvida para os padrões da época e que, portanto, deveria ser atendida por esta política educacional.

5.2 A criação do Grupo Escolar de Abaeté em 1903.

A criação do Grupo Escolar de Abaeté (GEA) estava ligada à concepção pedagógica dos Grupos Escolares enquanto ideário educacional moderno, republicano e positivista (CLARK, 2006) que vislumbrava o desenho de um sistema nacional de ensino primário nas regiões economicamente desenvolvidas, a fim de formar o povo pertencente à nação brasileira. Nesse desenho, os egressos dos grupos escolares estavam ligados, através das

escolas complementares (que somente existiam nos grupos escolares) ao ensino secundário e, conseqüentemente, às faculdades no ensino superior, pois, as escolas isoladas só poderiam encaminhar os seus egressos para o mercado de trabalho, como profissionais que soubessem ler, escrever e fazer contas.

Para Bencostta (2001) essa organização escolar aliava o discurso do novo regime político instaurado em 1889 ao propósito de “construir uma nação pautada em valores que demonstrassem estar em definitivo sintonizados com as mudanças que o mundo *moderno* apresentava”, uma vez que esse discurso sofria a influência de “experiências civilizatórias norte-americana e europeia” (sobretudo a francesa).

Monarcha (1999, p. 101-102 apud BENCOSTTA, 2001, p. 104) a respeito da Instrução Pública destaca que, “naquele momento adquiriu características de uma quase religião cívica, cujo papel era dotar a sociedade de coesão através da educação do povo e da criança no novo regime”.

No Estado do Pará o movimento em torno da criação de tais instituições de ensino iniciou-se no ano de 1899, no governo de José Paes de Carvalho (membro do Clube Republicano e do Partido Republicano Paraense). Entretanto, foi no governo de Augusto Montenegro (1901-1908) que esse processo teve maior expansão, uma vez que nesse período pode-se perceber a presença e instalação de diversos grupos escolares em muitos municípios do Estado do Pará.

Na mensagem deixada pelo Governador Augusto Montenegro, em 1902, podemos constatar que havia na capital do Estado 5 grupos escolares e, no interior 9.

Capital : 5 grupos escolares com 40 professores e 16 adjuntos;
[...]
Interior: 9 grupos escolares, com 45 professores, situados em Obidos, Santarem, Alemquer, Cametá, Soure, Vigia, Maracanã, Bragança e Curuçá.
(PARÁ, 1902, p. 34)

Verifica-se por esta mensagem que na relação de municípios contemplados com grupos escolares não consta o município de Abaeté, somente a promessa de sua criação, conforme informa a própria mensagem: “Destes, os de Vigia e Maracanã forão por mim fundados, tratando eu presentemente de fundar mais dous, um em Marapanim e outro em Abaeté”. (PARÁ, 1902, p. 34).

A promessa do então governador se concretizou em 1903, por meio do decreto n. 1.195, de 9 de março daquele ano, o qual criou o Grupo Escolar de Abaeté.

O Governador do Estado, usando da faculdade que lhe confere o decreto n. 1.190 de 17 de Fevereiro de 1903, artigo 34, decreta.

Art. I – Fica creado na cidade de Abaeté um grupo escolar que funcionará no prédio para esse fim arrendado pelo Governo. (PARÁ, Dec. N. 1.195 apud A ESCOLA, 1903, p. 20).

Para a criação do referido grupo foi necessário fazer um (re)arranjo na organização das escolas do município em atendimento a nova ordem vigente.

Art. II – Ficam creadas no referido grupo cinco escolas de ensino primário, sendo uma complementar mista, duas elementares do sexo masculino e duas elementares do sexo feminino, que funcionarão em uma só secção de 8 ás 11 ½ horas da manhã.

Esta ordem, descrita no art. II do referido decreto, onde foram criadas 5 escolas primárias: uma complementar mista e quatro elementares (duas masculinas e duas femininas), estava em consonância com a interpretação comum dos governadores estaduais em relação a política de criação de grupos escolares, onde os mesmos não teriam que arcar com as despesas das diversas escolas isoladas encontradas nos municípios. (Cf. BENCOSTTA, 2001).

Como aponta o Relatório sobre as Escolas Isoladas localizadas no município de Abaeté até 1902, constatamos a presença de 9 até aquela data:

Cidade - - Normalista Bazílio Chrispim de Carvalho – Elementar – Masculina – Eff.

Cidade – Normalista Maria de Jesus Leal Castilho – Elementar – Feminina – Eff.

Béja – Ernestina de Araujo e Silva – Elementar – Mista – Int.

Carahypituba – Manoel José Gonçalves Chaves – Elementar – Masculina – Int.

Arumanduba – Filippe Joaquim Ferreira Ribeiro – Elementar – Masculina – Eff.

Baixo Tucumanduba – Hygino Maués – Elementar – Masculina – Eff.

Guajará de Béja – Maria Pimentel Coutinho – Elementar – Feminina – Int.

Rio Tucumanduba – Manoel Laurindo Cardoso – Elementar – Masculina – Int.

Rio Campumpema – Jovita Pereira Chaves de Araujo – Elementar – Mista – Int. (A ESCOLA n. 22, 1902, p. 232).

Destas escolas isoladas, apenas 2 se localizavam no perímetro da sede do município, as outras 7 estavam localizadas à beira de rios e ilhas do município, dentre estas, apenas uma era mista, a do distrito de Béja, distante 19.5 Km, em linha reta, da sede do município¹⁰.

Desse modo, o mesmo decreto acabou com a organização na época, das escolas isoladas no município, decretando suas extinções no Art. III: “Ficam extintas as escolas isoladas que funcionam na cidade de Abaeté”. (Id., Ibid.).

Para Bencostta (2001, p. 107) a “experiência inovadora” dos grupos escolares representava um “investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava [...] esquecer a experiência do Império”, ainda presente com a existência das escolas isoladas. Os grupos escolares, ou escolas graduadas – como ficaram também conhecidos - representavam “um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal”, por isso, as antigas escolas tinham de ser extintas.

Essa (re)organização alcançou as/os professoras/es, uma vez que, a exegese no documento aponta que para além da extinção das escolas, professoras e professores foram dispensados de suas antigas funções de lecionar, permanecendo só os vitalícios, como bem mostra o art. IV que colocou “em disponibilidade os professores das escolas extintas que não forem aproveitados, e na fôrma da lei tenham direito à vitaliciedade” (Id., Ibid.).

Este artigo obedecia a determinação constante no Regulamento Geral do Ensino Primário (decreto n. 1.190/1903), que reorganizou o ensino primário do Estado, dividindo os professores em quatro classes: efetivos, em comissão, interinos e substitutos. Os efetivos seriam os professores titulados na Escola Normal; os professores em comissão seriam os que regessem provisoriamente escolas de classe superior que estivessem vagas; os interinos, também seriam normalistas nomeados para reger interinamente escolas vagas ou cidadãos não titulados e; os substitutos seriam os que substituíssem adjuntos e professores efetivos nos seus impedimentos.

Dentro dessa nova proposta de ensino primário, era necessário compor um quadro de qualidade entre os seus profissionais, para isso, foi preciso recorrer a instituição formadora de tais profissionais especializados em ensino: a Escola Normal. Com isso, a composição dos profissionais no GEA foi acompanhada da nomeação de outros funcionários efetivos para atuarem no grupo.

Considerando a permanência somente dos efetivos: Bazílio Chrispim de Carvalho e Maria de Jesus Leal Castilho (todos normalistas) no GEA, resta-nos perguntar: o que

10 De acordo com o site www.abc-distancias.com/distancia/6319362-3405915/Abaetetuba/Beja/

aconteceu com os professores, também efetivos: Filippe Joaquim Ferreira Ribeiro e Hygino Maués? E, com os interinos: Manoel José Gonçalves Chaves, Maria Pimentel Coutinho, Manoel Laurindo Cardoso, Jovita Pereira Chaves de Araújo e, Ernestina de Araújo e Silva (esta da Escola Mista do distrito de Béja)? Ou seja, dos professores da antiga organização escolar, das 9 escolas isoladas no município, foram reaproveitados apenas dois efetivos, os outros 7 ficaram à disposição do Estado, sendo destes, 5 interinos e 2 efetivos.

Nesse novo cenário, conforme os “Actos” do dia 09 de março de 1903 do “Expediente do Exmo. Sr. Dr. Governador do Estado”, consta as seguintes nomeações para o quadro funcional do GEA:

Director: - o normalista Bernardino Barros.

Professores: - Para a escola complementar mista, a normalista Maria de Jesus Leal Castilho.

Secção masculina: - Os normalistas Fidelis Magno de Araujo (para a 1ª cadeira) e Basilio Chispim de Carvalho (para a 2ª).

Secção feminina: - As normalistas Francisca de Almeida Pimentel e Maria de Nazareth Moraes. (A ESCOLA, n. 37, 1903, s/n.).

Por este ato de nomeação, é possível identificar a natureza e a nova organização, em escola mista, seção masculina e seção feminina, bem como, a formação daquelas/es que passaram a dirigir o grupo: todas/os normalistas.

Sobre as Escolas Mistas, a professora Clarice Melo (2008, p. 115-116), ao se referir a “Institucionalização da escola mista” na Província do Grão-Pará, declara que esta tratava-se de uma “tentativa de introduzir no ensino a coeducação dos sexos, um dos elementos referentes da *educação moderna*”, e que havia “se consolidado oficialmente” com “a inserção de meninas em escolas de meninos, e de meninos em escolas de meninas [...] pela Lei n. 1.030, de 07 de maio de 1880, durante a administração do Presidente da Província José Coelho da Gama Abreu”.

No entanto, para Bencostta (2011, p. 73-74), em relação ao Brasil, havia exemplos notórios da ausência desta coeducação entre os sexos que pode ser notada nas “aulas de Educação Física que ocorriam em horário e público definidos conforme o sexo”, persistindo a separação entre estes e, ainda, dando conotações do que vinha ocorrendo desde o Período Imperial.

Em relação ao remanejamento e contratação de outros funcionários, consta nos “Actos” do “Expediente do Exmo. Sr. Dr. Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Pública”, também do dia 09 de março de 1903, a nomeação de “Antonio Evaristo

Paes para exercer effectivamente o cargo de porteiro do grupo escolar da cidade de Abaeté” (A ESCOLA, n. 37, 1903, s./n.), em obediência ao dispositivo do Regulamento Geral do Ensino Primário (decreto n. 1.190/1903), que em seu Art. 40 determinava que: “Em cada grupo escolar haverá um porteiro que nos serviços a seu cargo será auxiliado por um servente para a secção masculina e uma servente para a secção feminina”, não há informação quanto a nomeação desses serventes.

Com isso, estava montado o quadro funcional do GEA que deveria iniciar os seus trabalhos um mês depois dessa nova organização ser criada. Bastava então, montar o cenário onde este corpo educacional iria atuar na sua missão de “derramar Luzes” na infância abaeteense. Para isso, uma estratégia teria que ser montada.

A revista oficial do Estado, “A Escola”, n. 37 (de abril de 1903), traz na seção “Offícios Remettidos” do dia 20 de março de 1903, um ofício direcionado aos membros do Conselho Escolar de Abaeté: “Communicando que marcou-se o dia 2 de Abril vindouro para ter logar a instalação do grupo escolar d’aquella cidade, creado pelo decreto n. 1.195 de 9 do corrente” (A ESCOLA, n. 37, 1903, s./n.).

Os Conselhos Escolares eram órgãos encarregados “da inspecção e fiscalisação do ensino no município”, conforme determinação do Regimento Geral do Ensino Primário (decreto n. 1.190/1903). Eram compostos pelo “Intendente Municipal, como presidente”, pelo “delegado do Governador” do Estado e pelo “delegado do Secretario de Estado da Instrucção Publica” e, se reuniam de forma ordinária para atestar “o exercício dos professores”, informar sobre “petições ou quaisquer outros trabalhos”, sempre no primeiro dia útil de cada mês e, de forma extraordinária quando o “Presidente convocar”.

Em outro ofício, também do dia 20 de março de 1903, direcionado ao diretor do referido recém-instalado grupo escolar, recomendou-se que este funcionário, tomasse a incumbência de recolher o mobiliário das antigas escolas isoladas extintas no município:

- Fazendo idêntica comunicação ao diretor d’aquella grupo, afim de que tome as providencias necessárias. Auctorizando este funcinário a recomendar em nome d’esta secretaria a todos os professores d’aquella cidade que façam recolher até aquella data ao respectivo edificio as mobílias das escolas que regiam, extinctas pelo referido decreto. (A ESCOLA, n. 37, 1903, s./n.).

Por esses dois ofícios: um encaminhado ao Conselho Escolar de Abaeté e; outro ao diretor nomeado do novo grupo escolar, percebe-se que, o primeiro, informava a data em que

seria instalado o novo grupo: 2 de abril de 1903, dando ciência ao seu presidente, na pessoa do Intendente Municipal, na ocasião, o Dr. João Evangelista Corrêa de Miranda (1902-1906), republicano adesista, alinhado ao PRF de Lauro Sodré. Já o segundo ofício, direcionado ao diretor recém-nomeado Bernardino Pereira de Barros, normalista, autorizava-o a fazer a recolha da mobília das antigas escolas isoladas do município.

Foi nessas circunstâncias, dentro de uma estrutura social e econômica composta de empresários industriais, comerciantes e autoridades locais, que compunham cerca de 1.000 habitantes e; de trabalhadores da lavoura da mandioca e dos engenhos, os mais de 11.000 habitantes, que a nova estrutura educacional foi montada para o importante município de Abaeté, capaz de formar uma nova geração de cidadãos patrióticos nesse recém instalado município, condizente com o projeto nacional republicano.

Nota-se nessa estratégia que a minoria dessa população, localizada na sede do município, alinhada com a recém instalada estrutura política republicana, iria se responsabilizar por formar/instruir a maioria da população localizada nas regiões que circundavam a sede do município, criando novos cidadãos para a República brasileira.

Pelos ofícios indicados a cima, pode-se notar também, que a estratégia montada para a instalação do GEA, tratava-se de mobiliar o sobrado alugado para abrigá-lo, conforme o art. I do decreto n. 1.195/1903 informava, com os antigos móveis das escolas isoladas que foram extintas pelo mesmo decreto em seu art. IV.

Considerando que os prédios destinados a abrigarem grupos escolares deveriam ser os de destaque na cena urbana de cada município economicamente desenvolvido, o que inferimos com essas informações é que esse sobrado deveria ser bem localizado e apresentava sinais arquitetônicos de boa qualidade, uma vez que tais edificações foram anunciadas como uma proposta inovadora em matéria de educação primária.

Entretanto, o GEA que foi instalado em um prédio alugado em março de 1903, em setembro daquele ano, já apresentava necessidade de reparos, como diz a mensagem deixada pelo governador do Estado, Augusto Montenegro, em 7 de setembro do mesmo ano, aos membros do Congresso Legislativo, onde encontramos no setor “Obras Públicas” que: “Foi preciso reparar o sobrado que alugou o Governo para este grupo, afim de poder n’ele ser instalado o novo grupo”. (PARÁ, 1903, p. 68).

Neste sentido, compreende-se que, mesmo com a estratégia adotada para a instalação do grupo em questão, que visava formar cidadãos para a nação republicana recém criada, no município de Abaeté, que contava com uma importante vida social e econômica e com

políticos alinhados com a estrutura política instalada desde 1889, o prédio que deveria acolher tanto os profissionais responsáveis por essa inovação educacional, como os novos cidadãos dessa República, carecia de uma estrutura digna e condizente com o que fora apregoado pela mudança que o novo regime anunciava.

Anunciara-se assim, por essa mensagem, a jornada pela qual percorreria o GEA até a sua reparação física em 1923 que coincidiria com a mudança de sua denominação para Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho”.

5.3 As contradições do prédio e da estrutura pedagógica do GEA

As contribuições advindas das contradições do prédio e da organização pedagógica do GEA visam desvendar a relação existente entre este grupo escolar e o projeto nacional de ensino primário no Brasil durante a Primeira República. Para isso, foram utilizadas as categorias do materialismo histórico e dialético que procuram analisar os aspectos históricos encontrados nessa pesquisa e, assim, reconstituir a história do Grupo por meio da exposição da síntese dos elementos contraditórios revelados durante esse processo, com base em Marx e Engels (2001).

Para os autores (MARX; ENGELS, 2001, p. 28) o que gera a *contradição* é a *divisão social do trabalho* que implica na contradição entre o interesse do indivíduo isolado e o interesse coletivo de um grupo de indivíduos que mantém relações entre si, uma vez que, “a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; [...] e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência”.

Por sua vez, é a contradição entre o interesse particular e coletivo que leva o interesse coletivo a tomar a forma de Estado, que se trata de uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto, mas que mantém uma base concreta de laços existentes em cada agrupamento familiar e tribal. (Id.).

Como resultado dessa contradição surgem todas as *lutas de classes* no âmbito do Estado, ou seja, os interesses coletivos, sob uma base real, socioeconômica, das classes sociais, travam disputas na superestrutura político-ideológica, representada pelo Estado. (Id.).

Nesse sentido, a classe que aspira a se tornar dominante na estrutura social e econômica, tem que conquistar primeiro o poder político, para, enfim, apresentar o seu

interesse como sendo o interesse coletivo, porque os indivíduos procuram apenas o seu interesse particular que não coincide com o interesse coletivo. (Id.).

Por outro lado, o combate entre o interesse particular e o coletivo torna necessária a intervenção prática e o refreamento do interesse coletivo por meio do Estado. Desse modo, a *força produtiva* nascida da cooperação entre indivíduos, condicionada pela divisão social do trabalho se desloca para fora deles de modo que não sabem de onde vem nem para onde vai e, portanto, não podem dominar. (Id.).

É sobre essas categorias marxistas que devemos desvendar as contradições na estrutura física do prédio do GEA, bem como em sua estrutura pedagógica e assim compreender a sua relação com o projeto nacional de ensino primário moderno e republicano.

5.3.1 As contradições na arquitetura do Grupo Escolar de Abaeté

As contradições na arquitetura do GEA podem ser encontradas nas condições físicas do prédio descritas no seu decreto de criação (n. 1.195/1903); na mensagem do governador de 7 de setembro de 1904; na minuta de ofício n. 1.545/1904; na mensagem do governador de 1905; no Álbum da Festa das Creanças de 1905; nos Relatórios do diretor dessa instituição escolar entre os anos de 1906, 1907 e 1910; no Álbum do Pará de 1908; no ofício n. 53 de 1922 e; no ofício n. 73 de 1923.

No entanto, antes de prosseguir nessa descrição do prédio que abrigou o GEA, necessitamos analisar as orientações observadas na literatura apresentada sobre a arquitetura dos grupos escolares no Brasil.

Segundo Bencostta (2001, p. 105) “a localização dos edificios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime”. Tais orientações emanavam da chamada “moderna pedagogia” norte-americana e europeia, notadamente, a francesa, que estava regulamentada desde 1882 e determinava que essas instalações fossem “um espaço funcional e simbólico”.

Entretanto, como “a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres o fato de não ter que arcar com os alugueis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas” (Id., Ibid., p. 106), vejamos como isso se procedeu nesse grupo escolar, especificamente.

Inicialmente, pelo art. I do decreto n. 1.195 (de 09 de março de 1903) que criou este grupo, pode-se notar que o GEA iria funcionar em um “prédio para esse fim arrendado pelo Governo”. (Dec. n. 1.195 apud A ESCOLA, n. 37, 1903, s/n.).

A respeito da ideia de a criação dos grupos escolares virem com uma nova roupagem de modernidade, o que se pode depreender com a exegese documental é que o prédio do GEA obedecia à estratégia econômica da administração pública de “não ter que arcar com os alugueis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas” (BENCOSTTA, 2001, p. 106). Essa foi, no entanto, a maior contradição sobre o prédio encontrada, uma vez que, a justificativa para a criação dos grupos escolares no Brasil era o processo civilizatório moderno, pautado em postulados pedagógicos europeu e norte-americano, verifica-se, no entanto, que essa justificativa não foi obedecida no caso do GEA pois, sua instalação não fora acompanhada da construção de um prédio adequado para tais postulados pedagógicos modernos.

Notadamente, as recomendações quanto à construção de prédios pedagogicamente adequados para abrigarem os grupos escolares foram seguidas em outras localidades do Estado, pois, um ano e meio depois da instalação do GEA, em 7 setembro de 1904, na mensagem do governador Augusto Montenegro enviada ao Congresso Legislativo encontramos no relatório sobre o “Ensino Primário” que foi construído um edifício modelo para os grupos escolares, na vila de Castanhal.

Grupo escolar da villa Castanhal. – Não havendo, nesta villa, um predio apropriado para um grupo escolar, quer no tamanho quer na disposição de seus compartimentos, resolvi mandar construir um edificio, para esse fim e que satisfizesse todas as exigências da pedagogia moderna.

Esse edificio, que tem a forma de um rectangulo, occupa uma área de 24,^m60 de comprimento por 14,^m35 de largura, acahando-se collocado no centro de um terreno de 30 x 50^m na praça da Matriz.

O grupo é para 400 alumnos, de ambos os sexos.

Dividido o edificio no sentido do comprimento por uma parede central, estão as aulas assim distribuídas : - na frente duas, uma em cada um lado, medindo 6,^m65 de largura por 8,^m90 de comprimento cada uma, em seguida a estas outras duas de iguaes dimensões, sendo cada uma destas quatro aulas para 80 alumnos, seguindo-se, do lado direito, uma sala de 6,^m65 de largura por 5,^m70 de comprimento para 40 alumnos e do lado esquerdo 2 compartimentos de 6,^m65 de largura por 2,^m75 de comprido cada um, destinado o primeiro directoria e o segundo para o gabinete dos professores.

De um e outro lado do edificio ha 2 terraços, cobertos por marquises, medindo cada um d’lles 21,^m10 de comprimenro por 1,^m50 de largura e tendo cada um nas extremidades 2 escadas.

As aulas de frente têm na fachada cada uma duas janellas de 2^m de vão por 4,20 de altura, sendo todas quatro de grade de ferro, e pelos lados uma janela de peitoril de 1,3 de vão por 3,30 de altura e duas portas de 1,3 de vão por 4,2 de altura, dando para os dous terraços; quanto as outras aulas dão todas em porta para os mesmos terraços.

Internamente as duas aulas da frente se communicam por uma grande porta de 3^m de vão por 4,20 de altura, com o fim de transformal-as, nos dias de festas escolares, em um único salão; e a communicação d'estas com as outras aulas e d'ellas entre si e com os gabinetes é feita por meio de portas. Estas communicações são feitas para facilitar a fiscalização da Directoria.

A parede do fundo tem 4 janellas.

Todas as aulas são assoalhadas de acapu e páo amarello, com rodapé de acapu, e são também forradas com taboas de marupaíba.

No porão há uma área de 6,65 x 5,70 que é cimentada, para servir de deposito.

Fazendo o edificio 4 frentes, tem ele na fachada principal e na posterior um tympano, ostentando na primeira as armas do Estado

A frente do terreno do edificio é murada com gradil de ferro para um e outro lado, sendo as entradas feitas por dois portões de ferro, o que torna independentes as entradas dos meninos e meninas.

O resto do terreno é cercado de madeira.

Internamente, os forros, rodapés, janelas e portas são pintados, e as paredes são caiadas; e externamente o edificio é pintado.

Este edificio, que se acha quase concluído, está sendo construído pelo sr, Theodoro Amancio do Barros, tendo sido orçado em cerca de 57 contos.

Todas as paredes do edificio, até mesmo as internas, são de tijolos.

Todo o edificio é circulado por um passeio de cimento de 0,50 de largura. (PARÁ, 1904, pp. 100-101).

Destaca-se a citação a cima por demonstrar toda a preocupação quanto aos detalhes arquitetônicos da construção do grupo da Vila de Castanhal estarem em harmonia com os preceitos da moderna pedagogia, ou, como o próprio governador disse que “satisfizesse todas as exigências” desta.

Para se demonstrar, ainda mais, o descaso quanto à questão do prédio do GEA, destacamos o contrassenso que representou a construção desse edificio modelo para os grupos escolares no Estado, uma vez que, um mês após essa mensagem, na minuta de ofício n. 1.545, datada de 2 de agosto de 1904, direcionada ao diretor do GEA, pode-se verificar que o seu edificio (sobrado) já estava necessitando de reparos.

Comunico-vos que nesta data requisitei da Secretaria de Estado da Fazenda ordem para ser entregue ao vosso procurador, nesta capital, a importância de noventa e seis mil duzentos reis papel (96 : 200) afim de decorrer ao pagamento de concertos feitos nesse grupo scientificando-vos de que toda a vez que houverdes de fazer obras no edificio do referido grupo, deveis pedir auctorisação a esta Secretaria. (MINUTA DE OFÍCIO N. 1.545, de 02/08/1904).

Ou seja, o Governador do Estado sabia da existência de padrões arquitetônicos exigidos pela pedagogia moderna para a criação de grupos escolares, mas, optou pela construção de grupos modelos apenas em localidades específicas, nas quais não se encaixava o GEA, o motivo de tal decisão não é possível afirmar, apenas inferir que a justificativa fosse a proximidade com a Capital do Estado, Belém.

Em seguida, na mensagem do mesmo governador, referente ao ano de 1905, encontramos, logo após a notícia do início da construção do prédio do Grupo Escolar de Cametá, que seria dado início a construção do Grupo Escolar de Abaeté.

Grupo escolar de Cametá. Obedecendo ao mesmo plano dos anteriores, iniciou-se no corrente anno a construção do grupo escolar da cidade de Cametá, cujos trabalhos já estão muito adiantados e cuja inauguração espero que será feita até fins do mez de Setembro. Este grupo acha-se situado á praça Generalíssimo Deodoro, a 25 metros de distancia do edifício da intendência municipal.

Logo que ele esteja completamente construído, será iniciada a construção do grupo escolar de Abaeté. (PARÁ, 1905, p. 73).

No entanto, passando-se dois anos desde sua instalação no sobrado alugado para servir de prédio ao GEA, notam-se apenas relatos de reparos neste edifício e promessas de construção de uma edificação condizente com o que era anunciado pela proposta inovadora dos grupos escolares enquanto espaços capazes de proporcionar a inserção dos novos cidadãos abaeteenses no processo civilizatório moderno que a República representava.

Nesse sentido, a pequena parcela desta sociedade encarregada de proporcionar o desenvolvimento civilizatório da maioria da população que gerava lucros para os cofres do Estado com a comercialização de aguardente, com outros estados da nação e, farinha de mandioca com a Capital e outros municípios e, que estava verticalmente associada a estrutura política republicana, começou a questionar sobre a ausência de uma edificação apropriada ao seu quadro profissional altamente qualificado para a época: os normalistas.

Com isso, no Relatório do Grupo Escolar de Abaeté apresentado pelo seu diretor em 31 de março de 1906 sobre o ano letivo de 1905, pode-se ler que: “O prédio onde actualmente se acha funcionando o grupo escolar, apesar de ser bem arejado, é antigo de cunstrucção fraquissima, podendo-se mesmo affirmar que está em franca ruina”, ou seja, o diretor declarava que mesmo com as promessas feitas pelo governo estadual nos anos de 1904 e

1905, a construção do referido prédio não se concretizava, como pode-se notar no seu relatório no ano de 1906.

O prédio onde actualmente se acha funcionando o grupo escolar, apesar de ser bem arejado, é antigo a de construção fraquíssima, podendo-se mesmo afirmar que está em franca ruína.

Talvez não possa resistir aos embates do tempo e da actual estação invernal, pois de seu estado deplorável já tendes conhecimento; no entanto vamos trabalhando n'ella, esperando a edificação escolar própria, onde teremos perfeitamente todos os pontos de carácter pedagógico. (GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, 1906).

Em seguida, no mesmo relatório, o director atestava sobre as condições do mobiliário advindo das antigas escolas isoladas que se encontravam no grupo que comprometia a qualidade do ensino e demonstrava a necessidade de melhorias.

Quanto ao material escolar, este se acha bastante danificado, pois as carteiras são de ferro e velhas, estando a embalar-se. Cadeiras magistraes, nenhuma possuímos, substituem-nas seis cadeiras americanas que vieram para a directoria, ficando esta desprovida de moveis. (GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, 1906).

Posteriormente, o mesmo director, relembra ao Governador do Estado da época sobre a promessa de construção do novo prédio do GEA: “É de supor que logo que seja inaugurado o novo prédio, que o illustre Doutor Augusto Montenegro vá mandar construir, vejamos assim completo o material escolar d'este grupo”. (GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, 1906).

Por fim, o normalista informa sobre as condições do material de expediente e dos livros utilizados no grupo.

As salas de aulas são ornadas de varios mappas geographicos e de outros utensílios proprios para os exercícos escolares.

Os livros que vieram, são os admittidos nas escolas elementares e complementares, muitos dos quaes já se acham exgottados, precisando para o corrente anno de nova remessa, pelo menos os compendios de leitura, arithmetica, etc, para serem distribuídos pelos meninos pobres que são em grande numero e encontram difficuldade em compra-los. (GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, 1906).

Um ano depois, no Relatório do Grupo Escolar de Abaeté de 19 de janeiro de 1907, assim se referia ao assunto “Estado do edifício” o mesmo diretor.

O que nos assusta deveras, de momento a momento, temendo que acabe de desabar pela estação invernososa, é o prédio onde funciona este estabelecimento que se acha bastante damnificado. Antigo e fraco, oferece pouca segurança, como bem sabeis, no entanto, como melhor nos aprouves, havemos de trabalhar, de maneira que não haja absolutamente interrupção alguma.

Reso por este meio, cumprindo sempre o meu dever, á vossa atenção o estado d’este Grupo escolar, cujas paredes estão, da parte interior, cahindo, mormente as das primeiras escolas.

As goteiras, nos dias de chuva, abundam consideravelmente, os reparos me tem sido baldados, visto os pedreiros dizerem ser necessário o calçamento das cumieiras, telhado e calhas. A parte exterior do prédio acha-se completamente sem pintura e paredes desabando.

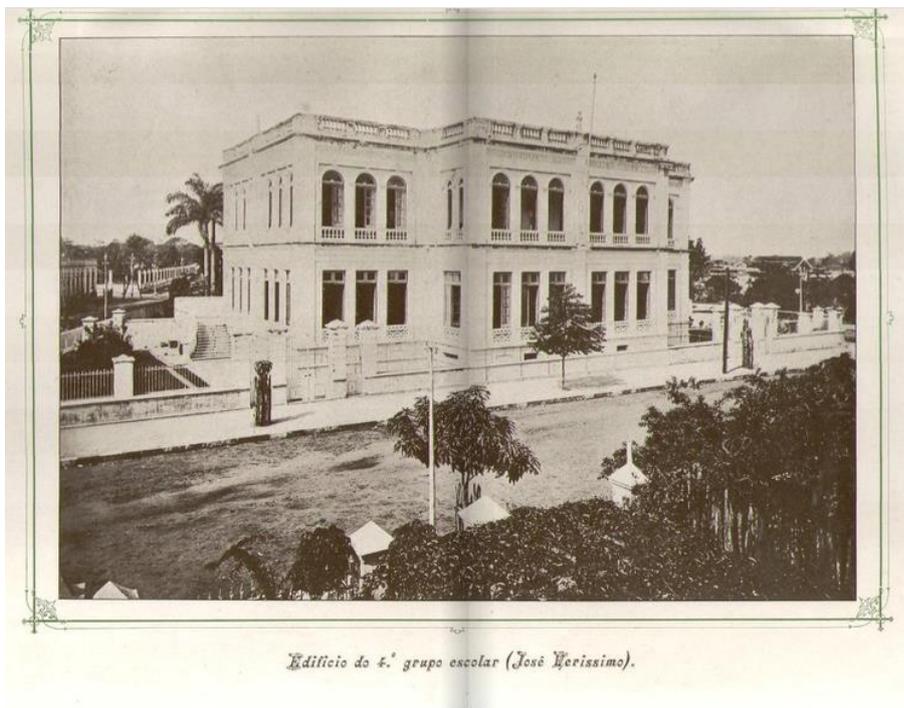
Penoso, pois, á V. Excia os meus pedidos de providencias perante S. Excia. o Snr. Dr. Augusto Montenegro, no sentido da nova edificação, que esse eminente homem publico quer dotar esta cidade de tão importante melhoramento. (GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, 1907).

Eram relatos agora não mais quanto aos reparos no prédio, e sim, pedidos “no sentido de uma nova edificação” para comportar as atividades do GEA. Como se pode observar, pela interpretação dos documentos apresentados até aqui, as condições do prédio do GEA não eram nada favoráveis com as orientações emanadas da moderna arquitetura para os grupos escolares. Chega-se a notar também o estado de penúria em que se encontrava o sobrado em que se instalara.

Esses relatos de reparos e apelos pela construção de um novo edifício para o GEA ficaram restritos aos períodos correspondentes aos dois mandatos do governador Augusto Montenegro que duraram de 1901 a 1908.

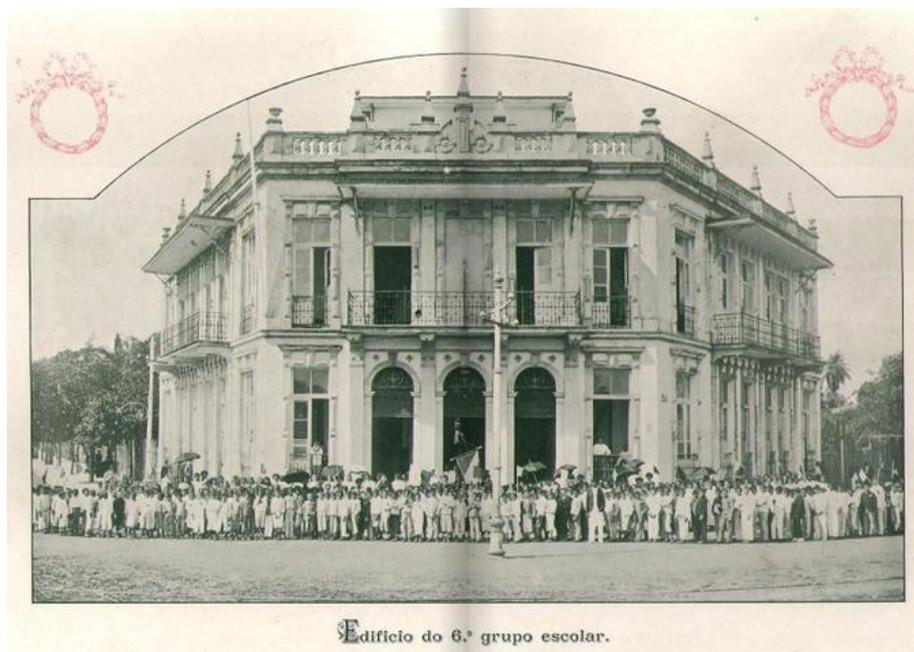
As imagens 1 e 2, retiradas do Álbum da Festa das Creanças de 1905, mostram fotos dos grupos escolares da Capital, que demonstram como deveriam ser esses prédios escolares.

Imagem 1: Edifício do G.E. “José Veríssimo”, na capital



Fonte: PARÁ. Álbum da festa das creanças, 1905.

Imagem 2: Edifício do 6º Grupo Escolar da Capital



Fonte: PARÁ. Álbum da festa das creanças, 1905

A Imagem 3 apresenta uma fotografia externa do prédio que abrigava o GEA, retirada do Álbum do Pará de 1908. Nota-se a contradição do GEA em relação à arquitetura dos prédios de grupos escolares na Capital do Estado.

Imagem 3: Fotografia do Grupo Escolar de Abaeté.



Fonte: PARÁ. Álbum do Pará, 1908.

Como ficou evidenciado na Imagem 3, o prédio do GEA não correspondia as expectativas da camada social, que clamava por uma edificação condizente com os grupos escolares modelos como os de Castanhal e Cametá. Eram os vestígios de uma grande contradição entre as promessas de um edifício oficial para o grupo escolar e a concretização do que não correspondia ao prometido.

Por sua vez, o Relatório do Grupo Escolar de Abaeté de 1910 traz as seguintes informações sobre o prédio com a diferença de que quem assinou o documento como governador do Estado do Pará foi João Antônio Luiz Coelho:

O Grupo Escolar continua a funcionar no prédio em que foi inaugurado, vantajosamente collocado no centro da cidade; é um excellente edifício, o melhor do nosso meio, bem arejado, dispendo no andar superior e inferior de cinco salões, gabinete da directoria e d'outros compartimentos, e admittiria tresentos alumnos diários, se tivesse o mobiliário indispensável. As carteiras são de ferro e já serviram nas antigas escolas isoladas e Grupos dessa capital, as quaes, ha sete annos servem neste Grupo e estão imprestaveis pelo uso, além de insufficientes para o número de alumnos que frequentam as nossas aulas.

Com a remessa de quarenta bancos-carteiras, fabricados no Instituto Lauro Sodré, que essa Secretaria fica de remetter, bem como outros utensilios propios, sana-se uma parte dessa falta, facilitando-se e auxiliando-se assim a tarefa do mestre escola. O gabinete da directoria está completamente despido de mobília, existindo apenas seis cadeiras americanas. (GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, 1910).

Nota-se neste relatório, uma inversão no sentido do discurso do mesmo diretor dessa instituição de ensino. Notadamente, percebe-se a referência quanto à boa localização do edifício “vantajosamente collocado no centro da cidade”. No mesmo sentido dessa inversão, contraditoriamente, pelo conjunto das fontes apresentadas anteriormente, onde havia constante preocupação quanto às condições físicas do prédio, surpreendentemente, no relatório de 1910 existem adjetivos como “excelente” se referindo aquele mesmo edifício, além de “melhor” entre os edifícios de Abaeté e mais “bem arejado”, o que pode ser entendido como uma tentativa de adequação desse espaço, apesar de suas deficiências atestadas anteriormente, aos discursos da pedagogia moderna.

Por conseguinte, nos anos compreendidos entre 1911 a 1921 (portanto, 10 anos), durante os mandatos de Luiz Coelho (1909- 1912), Enéas Martins (1913-1916); Lauro Sodré (1917-1920) e Sousa Castro (1921-1924), a pesquisa não encontrou nenhuma referência quanto às condições físicas do prédio do GEA, nem boas ou ruins, ou quaisquer outras informações sobre construções relevantes nesse período, o que pode ser explicado pela decadência econômica do Estado em decorrência do fim da *belle époque amazônica* e sua expansão na riqueza aos cofres do Estado.

Por outro lado, a pesquisa encontrou referências sobre esse edifício nos ofícios entre os anos de 1922 e 1923, em que constam: 1 - “ao Intendente de Abaeté, comunicando ter desabado parte do prédio em que funciona o Grupo Escolar de Abaeté”. (Of. n. 53 de 20/11/1922) e; 2 - “do Intendente de Abaeté, comunicando que o Grupo Escolar dessa [...] cidade ainda não se acha funcionando por se achar em concerto o prédio”. (Of. n. 73 de 19/02/1923). Ou seja, foram tantos alertas e pedidos de reparos no antigo edifício e construção de um novo prédio não atendidos durante o governo de Augusto Montenegro (1901-1908) que o inevitável aconteceu: parte do GEA desabou e causou transtornos e mais gastos com a sua reparação que durou entre novembro de 1922 a julho de 1923.

Foi assim, em meio a esse cenário de reconstrução do GEA, que o Governador do Estado, Emiliano de Sousa Castro (1921-1924) atendendo a solicitação do Conselho Escolar de Abaeté, por meio de seu presidente, o médico, Dr. Lindolfo Cavalcante de Abreu,

Intendente Municipal de Abaeté (1922-1926) mudou a denominação do Grupo Escolar de Abaeté para Grupo Escolar Professor Basílio de Carvalho, o que foi atendido pelo decreto n. 3.985 “A” em 10 de julho de 1923, época de sua reinauguração, demarcando assim, o fim da história do Grupo Escolar de Abaeté.

5.3.2 As contradições na estrutura pedagógica do GEA

As principais contradições na estrutura pedagógica do GEA podem ser encontradas no Regulamento Geral do Ensino Primário (decreto n. 1.190 de 17 de fevereiro de 1903); no decreto de criação do GEA (decreto n. 1.195 de 9 de março de 1903); nos Relatórios do Grupo Escolar de Abaeté referentes aos anos de 1905, 1906 e 1909 e; no Regulamento do Ensino Primário do Estado (decreto n. 1.689 de 28 de abril de 1910), conforme veremos a seguir.

O Regulamento Geral do Ensino Primário (decreto n. 1.190 de 17 de fevereiro de 1903) estabelecia em seu art. 39 que “Em cada secção dos grupos escolares da capital haverá uma escola do curso complementar e três do curso elementar e nas do interior uma do curso complementar, e duas do elementar, sendo aquella mixta e comum ás duas secções”. Entretanto, o parágrafo primeiro deste mesmo artigo dizia que o número de escolas em cada grupo dependeria das condições do prédio: “O numero acima prescripto poderá ser augmentado ou diminuído, tendo-se em attenção as condições do prédio onde se achar installado o grupo”. (PARÁ. Dec. n. 1.190, apud A ESCOLA, n. 37, 1903, s./n.).

Nesse sentido, havia uma contradição neste artigo ao estabelecer uma quantidade de escolas complementares e elementares, na capital e no interior, para os grupos escolares, mas, o seu parágrafo primeiro admitia a possibilidade de aumento ou diminuição no mesmo de acordo com as condições do prédio. Ou seja, o discurso dirigido pelo representante da classe que ocupava a posição de Estado (O Governador) estava submetido ou condicionado pelos interesses da classe que detinha o controle dos meios de produção e organizava a *divisão social do trabalho* nos municípios economicamente desenvolvidos e que exigiam uma melhor qualificação de sua força produtiva. (Cf. MARX; ENGELS, 2001).

Com isso, em 9 de março daquele mesmo ano, foi criado o GEA (pelo decreto n. 1.195) no qual foram criadas 5 escolas de ensino primário: uma complementar mista, duas elementares femininas e duas masculinas, ou seja, o número de escolas criadas ultrapassava o

estabelecido em lei para o interior do Estado em duas escolas a mais e atestava boas condições para o prédio.

Dois anos depois, em 1905, esta quantidade de escolas aumentou para seis, quando no referido grupo foi criada a escola infantil feminina, o que atestava a procura por esta instituição de ensino e confirmava sua excelência em matéria de ensino. O Estado paraense em obediência ao exigido pelos dirigentes da classe dos comerciantes industriais, atendia as suas demandas, pois via nesse aumento da demanda por educação, a sua possibilidade de recuperação econômica com uma força produtiva mais bem preparada.

Até aquele ano, o GEA possuía uma estrutura pedagógica formada de escolas funcionando em salas de um antigo sobrado de dois andares com turmas multisseriadas, separadas as seções, masculina no andar inferior e a feminina no superior.

Na “escola complementar mixta”, eram dois anos letivos (1º e 2º) regidos por uma mesma profissional, assim como a escola infantil feminina. As primeiras e segundas escolas, masculina e feminina, variavam entre dois a quatro anos letivos na mesma escola/sala. Essa organização era oriunda do Regimento Geral do Ensino Primário (decreto n. 1.190/1903) que ainda não dava uma orientação definida quando ao número de séries numa mesma escola/sala.

O que se pode inferir a respeito dessa organização é que a coeducação entre os sexos, institucionalizada no Pará desde ano de 1880 (Cf. MELO, C., 2008), no município de Abaeté, ainda não fora totalmente obedecida.

Entre os anos de 1906, 1907 e 1910 registram-se três relatórios do diretor do GEA, o normalista Bernardino Pereira de Barros, destes documentos retiramos as seguintes informações sobre a sua organização pedagógica para podermos identificar suas contradições internas:

1 – No Relatório do Grupo Escolar de Abaeté, de 31 de março de 1906, referente ao ano letivo de 1905, o diretor do estabelecimento observava que no terceiro ano de sua existência o grupo tinha se colocado em pé de igualdade com os outros grupos do interior do Estado, devido à grande procura por matrícula em suas escolas desde o início de cada ano, o que demonstrava a confiança da população nessa instituição.

O grupo escolar de abaeté, que conta o seu terceiro ano de fecunda existencia, muito tem-se avantajado de par com os melhores estabelecimentos congêneres do interior do Estado, pois vemos que no começo de cada anno é sempre grande o accumulo de crianças de ambos os sexos que vêm matricular-se nas diferentes escolas, demonstrando assim

confiança que este estabelecimento de ensino público primário merece da população d'esta cidade. (GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, 1906).

Mesmo com as epidemias de varíola, sarampo e outras que arrasaram muitas vidas nesse município, as matrículas e frequências estavam acontecendo regularmente, dando ânimo ao seu diretor.

Por outro lado, o aumento no número de matrícula e frequência no grupo atestava a procura da população por esta revolução educadora que a República proporcionava, com uma instituição que demonstrava excelência em seu quadro funcional composta eminentemente por normalistas, e que representava para este município, possibilidades sem igual de formação de cidadãos modernos e uma cidade civilizada de acordo com os moldes pensados para a época em seu ideário.

Quanto à matrícula e a frequência em 1905, o relatório mostrava: Na Escola complementar, referente ao 4º Trimestre/1905, matrícula: 6 meninas e 8 meninos, frequência: 6 meninas e 8 meninos. Na primeira escola elementar feminina: matrícula 83 e frequência 77, na segunda escola elementar feminina: matrícula 30 e frequência 26; na primeira escola elementar masculina: matrícula 100 e frequência 95, na segunda escola elementar masculina: matrícula 34 e frequência 26. No total: matrículas 261 e frequência 238.

No que se refere aos exames, de passagem de classe e finais, o relatório indica que os de passagem de classe aconteceram em junho e os finais em 18 de outubro daquele ano, em obediência ao Regulamento Geral do Ensino Primário. Foram matriculados nos exames finais 261 alunos; realizaram esses exames 230, faltaram 31. Foram aprovados: plenamente 136, em distinção 31 e, simplesmente 56. Concluíram o curso elementar 9 alunos e o curso primário 7. Para o diretor do grupo, isso comprovava o progresso da instrução pública em Abaeté, onde, segundo ele a infância vinha “beber os sãos princípios do saber e da razão”.

Quanto às/aos professoras/es, naquele ano, elas/eles se portaram em harmonia com o diretor do grupo, mesmo quando, às vezes, ele os chamava atenção para o cumprimento de seus deveres, como forma de cumprir a disciplina entre mestres e discípulos na execução de seus trabalhos e nas determinações que o regulamento exigia.

Em geral, os membros do magistério primário, que n'esta casa trabalham commigo diariamente, se houveram com perfeita harmonia, que é justamente a força d'onde dimanam todos os resultados da instrução e educação da infancia n'este departamento de ensino.

Se algumas vezes chameio-os ao cumprimento do dever, foi para manter sempre a disciplina necessaria que deve existir entre mestres e

discípulos, para maior execução dos nossos trabalhos e das determinações estabelecidas pelo regulamento do ensino vigente. (GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, 1906).

Como pode-se observar, a *divisão social do trabalho* proporcionada pela nova organização dos grupos escolares, gerava um certo conformismo e acomodação aos novos tempos republicanos, com as/os professoras/es agindo em “harmonia” com o seu diretor, pois estes eram nomeadas/os através do processo de concorrência pública, mas, os diretores eram indicados pelo próprio Governador do Estado que optava pelo melhor alinhado com a estrutura política republicana regional e nacional.

No final daquele ano letivo, o diretor louvou aos seus professores escrevendo no livro próprio sobre o esforço, a vontade e a dedicação de cada um deles. Os demais funcionários cumpriram seus deveres com regularidade e fidelidade.

Quanto aos materiais utilizados nas aulas e a mobília do grupo, podemos dizer que os materiais escolares estavam bastante danificados, as carteiras eram de ferro e velhas, pois vinham das antigas escolas isoladas do município. O grupo não possuía cadeiras magistrais, em seu lugar eram usadas seis cadeiras americanas deslocadas da diretoria que ficou desprovida de mobiliário.

As salas onde funcionavam as escolas eram decoradas com mapas geográficos e demais utensílios escolares, os livros eram os admitidos nas escolas elementares e complementares do estado, e já tinham sido esgotados entre os alunos que frequentavam o GEA, constavam de compêndios para leitura, aritmética e outras disciplinas, os quais seriam destinados aos alunos pobres que eram em grande quantidade e não tinham como adquiri-los.

A inspeção escolar daquele ano foi feita pelo professor Hilário Máximo de Sant’Anna que não lançou nenhum termo no livro competente e parabenizou aos funcionários docentes pelo aproveitamento escolar dos alunos. Foi a própria diretoria que lançou o termo no livro, conforme a impressão desse visitador e assinado pelos professores do grupo.

As festas escolares naquele ano foram duas: a primeira em 2 de abril, celebrou o 2º aniversário do grupo e constou de abertura às 9h da manhã com ato presidido pelo Inspetor escolar, logo mais à tarde saiu cortejo pelas ruas da cidade acompanhado de banda musical, bandeiras, escudos e estandarte da escola. A segunda foi no dia 7 de setembro, onde além das comemorações cívicas, foi inaugurado, no salão do grupo, o quadro com o retrato do então senador Antônio José Lemos. Estava assim demonstrada a hierarquia política no cenário

estadual paraense com Augusto Montenegro no Governo do Estado e Antônio Lemos no senado federal.

2 – O Relatório do Grupo Escolar de Abaeté, assinado em 19 de janeiro de 1907, também pelo seu diretor, o professor Bernardino Pereira de Barros, para quem os grupos escolares eram núcleos de onde jorravam cristalinas águas do saber para a infância, que ansiosamente ia buscar esse bálsamo suavizador dos grandes males: a Instrução e, para quem o GEA era incontestavelmente um dos mais avantajados em direção ao progresso.

Nessa época, o GEA contava com 6 escolas, ou seja, as condições do prédio permitiram ao grupo criar mais uma escola: a escola infantil (feminina) que contava com 56 alunas; 44 no primeiro ano e 12 no segundo.

As outras escolas eram: a complementar mista, com 9 alunos (4 no primeiro ano e 5 no segundo). Na seção feminina, a primeira escola contava com 26 alunas (no primeiro ano 6, no segundo 3, no terceiro 9 e no quarto 8), dessas, apenas 4 concluíram o curso elementar; a segunda escola feminina tinha 17 alunas (no segundo ano 6, no terceiro 8 e no quarto 3), apenas 1 completou o elementar. Na seção masculina, a primeira escola possuía 69 alunos (no primeiro ano 48 e no segundo 21) e; na segunda escola, 43 alunos (no primeiro ano 12, no segundo 12, no terceiro 2 e no quarto 17), só prestaram exame final 9 alunos.

Quanto à matrícula, o relatório afirma que esta continuou crescendo no grupo escolar mesmo com a epidemia que se abatera na cidade de Abaeté. No entanto, os números da matrícula final naquele ano letivo registravam 226 alunos no total (enquanto que a matrícula total do ano de 1905 foi de 261 alunos), distribuídos assim: No curso complementar 9. Na seção feminina, a primeira escola, indicava 82 alunas (incluídas as da escola infantil) e na segunda 17. Na seção masculina, a primeira escola contava com 69 e a segunda com 49.

A frequência nessas escolas não foi informada nesse relatório, assim como os exames de passagem de ano também, mas os finais sim, ocorreram a partir de 18 de outubro daquele ano, com a presença de 160 alunos, desses, 71 foram aprovados com distinções, 85 tiveram aprovações plenas e 4 aprovações simples, faltaram aos exames 66 alunos. Concluíram o curso elementar 14 e o curso primário 5.

Com relação às/aos professoras/es, o relatório informa que estes se portaram com a máxima urbanidade, ordem, dedicação, respeito e disciplina perante as autoridades e aos discentes. Notadamente, a estrutura funcional criada com a organização pedagógica dos grupos escolares confirmava o sucesso da nova *divisão social do trabalho* em vigência no país gerada pelo movimento republicano.

Quanto à mobília, as carteiras magistrais foram colocadas nas seis escolas do grupo, que possuía também, além de cadeiras americanas, lousas, jogos para desenho, mapas, cartões do museu infantil e outros utensílios próprios de escolas.

As festas escolares nesse ano foram duas também: a primeira, como era de costume, celebrou o 3º aniversário do GEA, em 2 de abril daquele ano, novamente com abertura as 9 horas da manhã com solenidade, passeata durante a tarde e encerramento às 5 horas da tarde. A outra festa foi em 3 de novembro, iniciada também às 9 horas da manhã, teve na oportunidade a leitura de notas, entrega de prêmios e boletins aos alunos, seguindo também de cortejo pelas ruas da cidade com ordem e respeito.

3 - Findado o mandato do governador Augusto Montenegro em 1908, e assumindo o governo do Estado, João Antônio Luiz Coelho, em 17 de janeiro de 1910 foi assinado o Relatório do Grupo Escolar de Abaeté referente às atividades do ano letivo de 1909 pelo seu ainda diretor, o professor Bernardino Pereira de Barros.

Nesse relatório, o seu diretor se referia às suas atividades como se estivesse “derramando progressivamente a luz da instrução a esses pequeninos entes, que vão sahindo das trevas em que jaziam”, sem, no entanto, advertir que nem todos, devido às condições de pobreza, bem como pela falta de material escolar, estavam protegidos por essa luz. Entretanto, assegurava ao governador que, em virtude de conhecer de perto os sentimentos e costumes da população de Abaeté, sabia que a maior parte dos pais de família era zelosa pela instrução de seus filhos, pela comprovada frequência diária desses às escolas, mesmo em condições adversas.

Os professores (efetivos, interinos ou substitutos) continuaram desempenhando seus deveres com satisfação, propagando a instrução popular com competência, zelo e assiduidade, com exceção do caso de um professor substituto da primeira escola masculina que, devido à pouca prática no magistério, tornou-se “estorvo” ao adiantamento dos alunos, o que forçou o diretor a levar ao conhecimento do governador as faltas desse profissional, pois causavam o desprestígio do grupo na sua caminhada rumo ao progresso.

Nota-se, pelo parágrafo a cima, que a estrutura adotada para dar funcionalidade aos grupos escolares apresentava resultados, visto que, essa estrutura deveria ser composta somente por normalistas e com isso alcançar a sua excelência esperada, onde um substituto que comprometesse a esse sucesso no grupo deveria ser afastado. O que coloca em evidência a *divisão social do trabalho* existente dentro do grupo, que ao dividir as suas atividades,

impõe às/aos profissionais, as condições de sua permanência nessa atividade, caso não queira perder os seus meios de sobrevivência, como apontaram Marx e Engels (2001).

Isto leva a crer que, a harmonia existente entre professoras/es e o diretor do grupo era fruto de suas bases comuns de formação na Escola Normal, visto que as/os substitutas/os poderiam ser nomeados entre as/os professoras/es não formados por essa instituição, o que poderia representar um perigo a qualidade do ensino no GEA.

O grupo contava com 5 normalistas, 1 professora, 1 professor e 2 adjuntas, com esses profissionais, segundo o diretor, o grupo estaria adornado com os mais “bellos ornamentos do magistério”. Os demais funcionários exerciam suas tarefas também com zelo e assiduidade.

Os materiais continuavam sendo as carteiras de ferro que serviram às antigas escolas isoladas e grupos da capital, e que há sete anos estavam neste grupo, por isso estavam “imprestáveis pelo uso” e insuficientes para o número de alunos existentes no grupo.

Contava o diretor com uma remessa de 40 bancos-carteiras que, produzidos no Instituto Lauro Sodré, a Secretaria lhe enviaria, além de outros utensílios próprios das escolas. Porém, a diretoria, ainda estava desprovida de moveis, apenas as seis cadeiras americanas voltaram a esse ambiente do prédio.

As matrículas desse estabelecimento de ensino primário, nesse ano, alcançaram 237 alunos, dos quais foram excluídos 12, acusando uma frequência efetiva de 225 alunos: 103 na seção feminina e 122 na masculina. Distribuídos da seguinte maneira: 1 – Na Escola complementar mista: seção feminina 4 meninas e, seção masculina 10 meninos. 2 – Na seção feminina, a primeira escola elementar tinha 18 meninas (primeiro ano 3 alunas, segundo ano 4, terceiro 5 e quarto 6); na segunda escola feminina (escola infantil): 81 meninas (primeiro ano 46 alunas, segundo 11, terceiro 19 e quarto 5 alunas). 3 – Na seção masculina, a primeira escola elementar (escola infantil) tinha 64 alunos (primeiro ano 33, segundo 9, terceiro 12 e quarto 10). Na segunda escola elementar, tinham 48 meninos (no primeiro ano 9, no segundo 12, terceiro 8 e quarto 19).

Com relação à frequência, nesse relatório havia a indicação de que as escolas haviam diminuído de seis para cinco escolas, conforme os mapas anexos indicavam e acusavam as seguintes frequências em cada uma delas: Na Escola complementar mista: havia 10 alunos. Na primeira escola elementar feminina: 11 alunas e na segunda: 44. Na primeira escola elementar masculina: havia 37 alunos e na segunda: 22.

Quanto aos exames semestrais (parciais) e anual, o relatório indica que foram realizados os “exames de suficiência” para determinar a classificação de ano dos alunos, os

quais se encerraram em 28 de junho daquele ano. Nestes exames, os professores da seção masculina examinaram as alunas da seção feminina e vice-versa, tendo como resultado: Na primeira escola elementar foram aprovadas plenamente 8 alunas e simplesmente 3. Na segunda escola elementar feminina foram: aprovadas plenamente 29 e, simplesmente, 21 alunas. Na primeira escola elementar masculina foram aprovados distintamente 5 alunos, plenamente 26 e, simplesmente 9. Na segunda escola elementar masculina foram 20 aprovados plenamente e, simplesmente, 6. Na escola complementar mista foram aprovados plenamente 10 e, simplesmente, 2 alunos.

Em relação aos exames de passagem de ano e finais nas escolas do grupo, compareceram 175 alunos (faltaram 50), entre esses: 52 alunos pertenciam à primeira escola elementar masculina; 36 a segunda; 15 alunas pertenciam à primeira escola elementar feminina e 58 a segunda. A escola complementar mista possuía 14. Os resultados destes exames foram: 134 alunos aprovados plenamente e 41, simplesmente. Concluíram o curso elementar 15 alunos e 8 o curso primário.

Sobre as festas escolares, o relatório de 1910 informou que apenas foi realizada a solenidade de 2 de abril daquele ano em homenagem ao 6º aniversário do GEA, pois era o que incentivava e estimulava os estudantes nos seus deveres escolares.

Três meses depois desse relatório, foi baixado em 28 de abril, pelo o governador Luiz Coelho, o Regulamento do Ensino Primário do Estado (decreto n. 1.689) que organizou o curso elementar primário em quatro anos e o complementar em dois, e introduziu disciplinas como “noções de geographia e história”, do Brasil, “licções das coisas”, “instrução moral e cívica”, “hygiene individual”, “desenho”, “exercícios militares e de callistethenia sueca” em seu programa de estudos, comprovando a ligação entre os grupos escolares paraenses (entre eles, o GEA) e o projeto nacional republicano e positivista de ensino primário para a Primeira República no Brasil.

Desse modo, as buscas pelas informações referentes as contradições na estrutura pedagógica do GEA demonstraram que esse grupo escolar obedecia às determinações da classe dominante que naquele momento histórico da Primeira República no Pará controlava as forças produtivas, no entanto, este negociava as suas próprias condições específicas de existência.

Entretanto, após 1910, ou seja, do final do governo Luiz Coelho (1909 a 1912) até e o início do segundo governo Lauro Sodré (1917 a 1920), devido à ausência de documentos históricos escritos, não encontramos elementos referentes à cultura escolar praticada no GEA

nesse período, que pudessem expor as suas contradições internas. No entanto, do ano de 1919 registramos o Certificado de Estudos Elementares do GEA, o qual consta na imagem abaixo:

Imagem 4: Certificado de Estudos Primários do Grupo Escolar de Abaeté (1919)



Fonte: Blog do professor Ademir Rocha¹¹.

Por fim, considerando a trajetória de existência do GEA encerrada no ano de 1923, com a mudança na sua denominação para Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho” e, que até essa data não foram encontradas fontes escritas sobre a estrutura pedagógica do mesmo que pudessem ser confrontadas tanto com a legislação de 1910 (apresentada, após o Relatório do GEA do ano de 1909) e com a legislação de 1918 sobre os grupos escolares no Estado do Pará, consideramos que o GEA obedeceu a legislação de 1903 e, como consequência, obedeceu as legislações subsequentes apresentadas no decorrer de seus 20 anos de existência, demonstrando seus laços com o projeto nacional republicano.

11 Disponível em: <http://ademirhelenorocha.blogspot.com/2011/05/instrucao-publica-na-abaete-antiga-1.html>

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa procurou realizar um estudo sobre os Grupos Escolares no contexto da Primeira República no Estado do Pará dentro da temática da História das Instituições Escolares pertencente ao campo de pesquisa da História da Educação, objetivando compreender o elo entre a história do Grupo Escolar de Abaeté (1903-1923) e o projeto nacional republicano de ensino primário.

A temática envolvendo a História das Instituições Escolares, com recorte em Grupos Escolares, no Brasil, constitui-se numa preocupação e necessidade daquelas/es que militam no campo da História da Educação e, no Estado do Pará, o município de Abaetetuba não tem tido uma preocupação mais efetiva com relação a história das suas instituições educativas.

Nesse sentido, a história do Grupo Escolar de Abaeté que começou no ano de 1903 e transformou-se no ano de 1923 em Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho” aparece como uma importante ferramenta para auxiliar na composição da História da Educação paraense.

A metodologia utilizada foi a pesquisa histórica que em si, pressupõe a utilização de uma abordagem ou paradigma teórico-metodológico (o paradigma adotado nessa pesquisa, foi o Materialismo Histórico e Dialético de Marx) e, de procedimentos ou técnicas de coleta e análise de dados.

As técnicas de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa nos proporcionaram como resultado: três Relatórios do Grupo Escolar de Abaeté (assinados pelo seu diretor, o professor Bernardino Pereira de Barros dos anos de 1906, 1907 e 1910), três regulamentos referentes ao ensino primário da Primeira República no Estado do Pará, entre outras documentações como ofícios, minutas e decretos.

A partir desse levantamento histórico documental seguiu-se a utilização das ferramentas de análise do método materialista histórico e dialético propriamente dito, que compreende dois processos: o primeiro é o de investigação do material levantado, objetivando analisar o que de fato aconteceu nesses espaços e que deixou marcas significativas na história social de uma coletividade e, em seguida, passou-se ao processo de exposição, que consiste na síntese, ou seja, na reconstituição dos acontecimentos como de fato eles se deram no plano real e não no imaginário, o que permitiu aprimorar o conhecimento produzido a respeito do objeto estudado, por meio do reconhecimento das contradições entre os interesses particulares

e os coletivos das classes envolvidas nesse processo, que demarcaram as mudanças e permanências nessa história.

Através dos dados disponíveis sobre a população de Abaeté entre 1896 até por volta de 1912 foi possível reconstituir a História Social desse município e com a ajuda da literatura a respeito da História Política estadual e municipal, a pesquisa constatou que a história de Abaeté (PA) se insere no contexto de uma história que é determinada pelas *lutas de classes* e que corresponde também a história universal dos modos de produção. Haja vista que, de uma população de mais de 12.000 habitantes, apenas 1.000 deles, ou seja, 8% que morava na sede do município, no discurso dos republicanos, tinha o dever de educar/instruir a maior parte da população, os outros 11.000 habitantes ou 92%. Tal discurso da classe dominante, estava interessado na manutenção de seus postos sociais e de suas famílias na nova sociedade nacional da Primeira República.

Por outro lado, a outra parte dessa população, os 92%, que era composta de trabalhadores da lavoura da mandioca, dos engenhos da cachaça e da Colônia Agrícola, eram pessoas que se quisessem ter acesso à educação primária, ou procurava o Grupo Escolar de Abaeté ou permanecia na ignorância, uma vez que as escolas isoladas foram extintas pelo decreto que criou o GEA.

Mesmo assim, Abaeté, juntamente com o município de Igarapé-Miri competiam pela liderança na produção de aguardente com o estado de Pernambuco. Em uma sistema social e econômico baseado no aviamento, que se constituía em uma forma de semiescravidão, os trabalhadores ficavam presos às suas dívidas com os donos de armazém onde trocavam sua produção por produtos para suas subsistências, superfaturados, que só faziam aumentar mais ainda suas dívidas. Esses trabalhadores ajudaram muitos comerciantes da borracha a se enriquecer, bem como, mantiveram as elites no poder por muito tempo sem se perceberem disso, e se caso tivessem acesso e educação escolar ou o mínimo de instrução, talvez se dariam conta disso, o que de fato atrapalharia os planos da classe dominante.

O projeto nacional de instrução primária republicano denominado grupo escolar começou a se propagar pelo país a partir do ano de 1894 tendo o Estado do São Paulo como seu principal propagador. Esse projeto visava retirar o Brasil do atraso e inseri-lo no contexto de seu desenvolvimento e progresso nacional, pautado em pressupostos advindos de basicamente três correntes filosóficas: a liberalista americana, a jacobina e a positivista. Dentre estas, a corrente positivista foi a qual saiu-se vitoriosa na disputa política-ideológica no Estado do Pará na Primeira República.

Nesse novo cenário histórico social nacional, os grupos escolares tinham como objetivo proporcionar alterações no ensino primário, que promovessem uma nova cultura escolar no meio urbano, em contraposição ao modelo do antigo regime monárquico.

No Estado do Pará, embora as discussões em pró da criação desses grupos tenham se iniciado ainda no Período Imperial, as realizações concretas quanto as suas construções só se efetivaram a partir do mandato do governador José Paes de Carvalho em 1899. Em seguida, durante o governo de Augusto Montenegro houve o momento de expansão dos grupos escolares no estado, quando foram criados, em oito anos, 22 grupos, entre eles, o GEA em 1903.

Foi em função disto que, um dos objetivos específicos desta pesquisa era apresentar o processo de criação dos grupos escolares no Estado do Pará nesse período, o que foi realizado em dois momentos: primeiro, por meio da observação de como se procedeu esse processo, utilizando a literatura acadêmica (Lopes e França, 2018; Souza, 2014 e Feitosa, 1987). Segundo, por meio da análise da legislação educacional encontrada sobre o Ensino Primário na Primeira República no Pará, que objetivou encontrar as contradições existentes entre elas, demonstrando com isso as mudanças e continuidades que estas apresentaram durante o período estudado.

Contudo, a presente pesquisa teve também como objetivo específico, traçar a história do Grupo Escolar de Abaeté (GEA) desde o ano de 1903, em que foi criado, até 1923 quando este passou a denominação de Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho”, procurando entender a sua ligação ao projeto nacional de ensino primário, inicialmente, por meio de uma breve história, política e socioeconômica, de Abaeté na Primeira República (1885 a 1930). Posteriormente, tratando da criação do Grupo Escolar de Abaeté em 1903 e, conseqüentemente, identificando as contradições encontradas no prédio e na estrutura pedagógica do mesmo grupo.

Notadamente, como ensina Marx, o que há de conexão entre a história do Grupo Escolar de Abaeté e, conseqüentemente, entre a História Social da população desse município, com a História Global ou totalizante é a existência da *luta de classes*. Classes estas que duelaram, primeiro no campo ideológico do Estado em uma luta interna pelo trabalho intelectual e pela repulsa ao trabalho material, físico, que ficou comprovada pelas disputas políticas no Pará no interior do Partido Republicano Paraense e, em seguida, pelo domínio concreto sobre as outras classes sociais que formavam a sociedade geral daquela cidade, obedecendo, assim a divisão social do trabalho que compõe o modo de produção capitalista.

Por outro lado, o que essa história tem de específico e somente dela é o fato de que embora houvesse sido criado o GEA, em 1903, e este estar ligado à concepção pedagógica dos Grupos Escolares enquanto ideário educacional moderno republicano e positivista que vislumbrava o desenho de um sistema nacional de ensino primário nas regiões economicamente desenvolvidas, o mesmo não correspondia as expectativas da classe dominante daquele município nesse momento histórico. Os discursos em torno dos reparos no antigo sobrado e de construção de um novo prédio para essa instituição não se concretizavam, mas o controle social sim.

As solicitações da classe dominante municipal que almejava por um prédio condizente com a condição social e econômica de seus funcionários e que deveria formar cidadãos para a República não eram atendidas, embora se obedecessem às determinações pedagógicas emanadas pelas três legislações estaduais durante o período de existência da instituição. Diante desse impasse ficava nítida a sua ligação com o projeto nacional de ensino primário na Primeira República e, como sua especificidade, o não atendimento às suas solicitações quanto à construção de um prédio modelo para a instalação do seu grupo escolar.

As contradições na arquitetura do GEA podem ser encontradas nas condições físicas do prédio descritas nos Relatórios do diretor dessa instituição escolar dos anos de 1906, 1907 e 1910, o qual sabia desde 1904 que o prédio já passará por reparos.

Ademais, o Álbum do Pará de 1908 trouxe uma fotografia do referido sobrado que abrigava o GEA, e que não correspondia as expectativas da camada social que clamava por uma edificação condizente com os grupos escolares modelos como os de Castanhal e Cametá.

Entretanto, surpreendentemente, no relatório dessa instituição referente ao ano de 1910 apareceram adjetivos como “excelente” se referindo aquele mesmo edifício, além de “melhor” entre os edifícios de Abaeté e mais “bem arejado”, comprovando a existência de uma outra contradição interna na classe dominante.

Nos anos seguintes, de 1911 até 1921 nenhuma referência encontramos falando das condições físicas do prédio do GEA, nem boas ou ruins, ou quaisquer outras informações sobre construções relevantes nesse período, o que pode ser explicado pela decadência econômica do estado em decorrência do fim da *belle époque amazônica* e sua expansão de riqueza aos cofres do estado.

O resultado foi que no final de 1922 parte do sobrado em que fora instalado o GEA desabou, sendo reconstruído durante o primeiro semestre de 1923, e em 10 de julho do mesmo ano, pelo decreto n. 3.985 “A”, foi rebatizado com a denominação de Grupo Escolar

“Professor Basílio de Carvalho”, demarcando assim, o fim da história do Grupo Escolar de Abaeté.

Sob essa nova denominação, em 1 de dezembro de 1927, o Estado adquiriu um novo edifício para a instalação do Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho” que começou a funcionar nesse endereço em 2 de março de 1928, mas esse já era o início de uma outra instituição e, portanto, uma outra história. (Cf. PARÁ, 1928).

Ao longo dos seus 20 anos de existência, o GEA foi marcado por uma série de três legislações educacionais referentes ao ensino primário durante o período da Primeira República referentes a organização pedagógica dos grupos escolares que procuravam atender às mudanças decorrentes do processo de *luta de classes* na superestrutura estadual paraense.

Tais legislações revelaram as contradições internas na classe dominante durante esse período. Essas legislações se referem: 1 - Ao Regulamento Geral do Ensino Primário (Dec. n. 1.190/1903); 2 - Ao Regulamento do Ensino Primário do Estado (Dec. n. 1.689/1910) e; 3 - A alteração no Regulamento do Ensino Primário do Estado (Dec. n. 3.356/1919).

A partir das análises dessas legislações e dos relatórios do GEA, inferimos que este grupo atendeu as determinações do projeto nacional de ensino primário republicano e positivista por uma série de fatores, os quais elencamos a baixo.

Em 17 de fevereiro de 1903 era decretado o Regulamento Geral do Ensino Primário (dec. n. 1.190/1903), nele consta em seu Art. 39 que “Em cada secção dos grupos escolares da capital haverá uma escola do curso complementar e três do curso elementar e nas do interior uma do curso complementar, e duas do elementar, sendo aquella mixta e comum às duas secções”, e no parágrafo primeiro deste mesmo artigo ficava condicionado o aumento ou diminuição do número de escolas às condições do prédio em que funcionasse o grupo.

Com isso, em 9 de março do mesmo ano, foi criado o GEA (pelo decreto n. 1.195) no qual foram criadas 5 escolas de ensino primário: uma mista, duas femininas e duas masculinas, ou seja, o número de escolas criadas ultrapassava o estabelecido em lei para o interior do estado em duas escolas a mais e, atestava as boas condições do prédio, atendendo a demanda pelo ensino primário em Abaeté (PA) proporcionada pela classe dominante desse município, composta, basicamente, pelos industriais, donos de engenhos, comerciantes e autoridades locais que comporiam os 8% da população que vivia na sede este município.

No Relatório do Grupo Escolar de Abaeté, de 31 de março de 1906, referente ao ano letivo de 1905, o diretor do estabelecimento observava que no terceiro ano de sua existência o grupo tinha se colocado em pé de igualdade com os outros grupos do interior do Estado,

devido à grande procura por matrícula em suas escolas no início de cada ano, o que demonstrava a confiança da população nessa instituição.

Mesmo com as epidemias de varíola, sarampo e outras que arrasaram muitas vidas nesse município, as matrículas e frequências estavam acontecendo regularmente, dando animo ao seu diretor. E sua quantidade de escolas aumentou para seis, quando no referido grupo foi criada a escola infantil feminina. Até esse ano, o GEA possuía uma estrutura pedagógica formada de escolas funcionando em salas de um antigo sobrado com turmas multisseriadas.

No Relatório do Grupo Escolar de Abaeté, assinado em 19 de janeiro de 1907, referente ao ano de 1906, também pelo seu diretor, para quem os grupos escolares eram núcleos de onde jorravam cristalinas águas do saber para a infância, que ansiosamente ia buscar esse bálsamo suavizador dos grandes males: a Instrução, o GEA era incontestavelmente um dos mais avantajados em direção ao progresso.

No Relatório do Grupo Escolar de Abaeté, assinado em 17 de janeiro de 1910 referente às atividades do ano letivo de 1909, o seu diretor se referia às suas atividades como se estivesse “derramando progressivamente a luz da instrução a esses pequeninos entes, que vão sahindo das trevas em que jaziam”, sem, no entanto, advertir que nem todos, devido as condições de pobreza bem como pela falta de material escolar, estavam protegidos por essa luz. Entretanto, assegurava ao governador que, em virtude de conhecer de perto os sentimentos e costumes da população de Abaeté, sabia que a maior parte dos pais de família eram zelosos pela instrução de seus filhos, pela comprovada frequência diária desses às escolas, mesmo em condições adversas.

Embora, as matrículas desse estabelecimento de ensino primário, nesse ano, tenham alcançado 237 alunos, com frequência efetiva de 225 alunos, em relação a 1905 que tinha sido 261 (matrícula total) e 238 (frequência) e, no ano de 1906 registravam 226 alunos (matriculados), comprova-se pelos números que essa matrícula tinha caído, porém registrava ligeira recuperação.

Nesse relatório havia a indicação de que as escolas haviam diminuído de seis para cinco, conforme os mapas anexados indicavam.

Três meses depois desse relatório, no decreto n. 1.689 (de 28 de abril de 1910), assinado pelo governador Luiz Coelho e pelo Secretário Augusto Olympio de A. e Souza, que trata-se do Regulamento do Ensino Primário do Estado, encontramos sobre a questão dos grupos escolares, que houve a substituição da expressão “permitir” na lei de 1.903 pela “exigir” na de 1910, demonstrando com isso, ainda mais a pressão da classe dominante, na

forma de interesse coletivo, pelo ensino primário ministrado nos grupos escolares, muito devido à presença das escolas complementares, das quais inferimos terem sido as portas de acesso às escolas secundárias e superiores da capital ou do exterior que formassem assim a continuidade intelectual dos governantes municipais.

Inferimos também, por essa legislação, que pela inserção de disciplinas como “noções de geographia e história”, do Brasil, “licções das coisas”, “instrução moral e cívica”, “hygiene individual”, “desenho”, “exercícios militares e de callistethenia sueca”, ficava demarcada a inserção do GEA entre as expressões concretas da pedagogia moderna, que o incluía dentro do projeto nacional republicano de ensino primário.

Após 1910, ou seja, da segunda metade do governo Luiz Coelho (1909 a 1912) até o início do segundo governo Lauro Sodré (1917 a 1920), devido à ausência de fontes históricas, a pesquisa não encontrou elementos referentes as contradições na cultura escolar praticada no GEA nesse período, nem físicas ou pedagógicas.

Por conseguinte, analisando o decreto n. 3.356 (de 7 de maio de 1918), assinado pelo governador Lauro Sodré e pelo Secretário Geral do Estado, Eladio de Amorim Lima, o qual refere-se à alteração no Regulamento do Ensino Primário do Estado, nessa questão dos grupos escolares, notamos que devido à crise social e econômica do pós período da *belle époque amazônica*, o governo estadual condicionou as construções de grupos escolares aos municípios em que as Intendências Municipais fornecessem ao Estado o prédio para a sua instalação, e ameaçava de rebaixamento à condição de escola agremiada aquelas que não atingissem às expectativas esperadas.

Essa legislação de 1918 trouxe em voga, novamente, a questão da preocupação com a higiene escolar, retratada em 18 artigos desse documento, de onde inferimos, novamente, também ser obedecido pelo GEA enquanto parte do projeto educacional republicano nacional.

Em suma, assim como pelos 3 relatórios apresentados (1906, 1907 e 1910) ficavam registradas as mudanças e permanências na organização pedagógica desse grupo escolar que obedecia às determinações da classe dominante que no momento histórico da Primeira República no Pará controlava os meios de produção, assim também, pelos regulamentos sobre o ensino primário do estado, ficavam registradas as tentativas de controle social, ou seja, de dominação da sociedade em geral, através do Estado, ou superestrutura política, em meio as suas próprias contradições internas que comprovaram do mesmo jeito as suas *lutas de classes*.

Por fim, considerando a trajetória de existência do GEA encerrada no ano de 1923, com a sua denominação para Grupo Escolar “Professor Basílio de Carvalho” e que até essa

data não foram realizadas outras mudanças pedagógicas na estrutura dos grupos escolares no Estado do Pará, consideramos que o GEA obedeceu a estas legislações apresentadas no decorrer de seus 20 anos de existência.

Sendo assim, o processo de levantamento documental dessa pesquisa possibilitou a visualização da importância da valorização do acervo histórico das instituições educativas no cenário estadual paraense e revelou a necessidade da ampliação dos estudos sobre os grupos escolares no Estado do Pará para que se iniciem a escrita da história destas importantes instituições de ensino.

Por outro lado, o processo de síntese proporcionado pelo método materialista histórico e dialético, possibilitou a revelação de uma parte importante da História Social de Abaetetuba (ou Abaeté, na época) que representou o resgate de uma parte da história local que muitos queriam esquecer ou até mesmo tentaram apagá-la, por meio de relatos escritos sem correlação com as fontes históricas encontradas, fruto da especulação e da imaginação de pseudo-historiadores e oportunistas, forjando históricos de instituições inexistentes como as quais nos deparamos durante a jornada dessa pesquisa.

Com isso, acredita-se que esta pesquisa contribuirá para que outras pesquisas sobre a temática da História das Instituições Escolares sejam iniciadas e possam contribuir assim para o campo da História da Educação Paraense e regional.

E assim chegamos à conclusão central desta pesquisa, tal como ensina Lombardi (2010) que a educação é condicionada pelo modo de produzir dos homens e mulheres vivendo em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Iza Helena Travassos Ferraz de. **A disciplina escolar matemática no Gymnasio Paes de Carvalho durante a Primeira República**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017, f. 73-79.

BARROS, José Costa D' Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**, v. 4, n. 8, UFGD - Dourados jul/dez 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implementação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 103-141. 2001. Editora da UFPR.

_____. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. III: Século XX. Capítulo 5. p.68-76.

CLARK, Jorge Uilson. A Primeira República, as Escolas Graduadas e o Ideário do Iluminismo republicano: 1889-1930. In: **Vinte anos de Histedbr**, 2006, Campinas. v. cd-room. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo.html>>. Acesso em: 1 out. 2018.

FEITOSA, J. A. Dantas de. **A educação no Pará**: documentário. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque dialético materialista histórico na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 12ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LEQUIN, Yves. Social (História). In: BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993, p. 717-724.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico-metodológicos. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2006. Cap. 4, pp. 73-98.

_____. Introdução. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**, 2010. Tese (Livre Docente do Departamento de Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2010, f.11-22.

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba**: Com referenciais na história social e econômica da Amazônia. Abaetetuba: Edição do Autor, 2017.

MALERBA, Jurandir (org.). **Lições de História**: o caminho da ciência no longo século XIX. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. [S.I.]: eBooksBrasil.org, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach: Oposição entre a Concepção Materialista e a Idealista. *In*: **A ideologia alemã**. Trad. Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELO, Clarice Nascimento de. **Participação de mulheres na história da escola mista no Pará – 1870/1901**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2008, f. 115-116.

MELO, Joaquim José Pereira. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. *In*: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010, p. 13-34.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1 reimpressão. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. As Instituições Escolares Públicas dos Campos Gerais – PR (1904 – 1950). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 76-87, mai. 2012.

NOSELLA, Paollo; BUFFA, Esther. **Instituições Escolares**: porque e como pesquisar. Campinas, SP: Alínea, 2013.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: a inovação em História. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REIS, Luiz. **Abaetetuba**. Belém: Gráfica Falangola, 1969.

RESES, Erlando; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. O Materialismo Histórico Dialético e o Estudo de Políticas Públicas de Educação: Questões do Método. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Investigação em política e gestão da educação**: método, temas e olhares. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. p. 25-41.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. *In*: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. p. 35-48.

SAVIANI, Dermeval. A política Educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. III: Século XX. p. 29-38.

_____. Estágio atual e uma nova perspectiva para a história da educação. *In*: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas – SP: Autores Associados, 2006. pp. 09-21.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. *In*: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 101-151.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723815282014175/3108>. Acesso: 24 fev. 2019.

ANEXO

FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PARÁ. Governador, 1901-1904 (Augusto Montenegro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1902.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1902. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=134&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1133%2C104%2C3810%2C2687>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1901-1904 (Augusto Montenegro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1903.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1903. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=135&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1414%2C-95%2C4370%2C3083>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1901-1904 (Augusto Montenegro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1904.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1904. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=136&s=0&cv=0&r=0&xywh=-475%2C-32%2C4129%2C2913>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1905-1908 (Augusto Montenegro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1905.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1905. Disponível em:

ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=137&s=0&cv=0&r=0&xywh=-175%2C-23%2C3723%2C2626. Acesso em: 16 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1905-1908 (Augusto Montenegro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1906.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1906. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=138&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1079%2C104%2C3915%2C2762>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1905-1908 (Augusto Montenegro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1908.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1908. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=140&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1303%2C-62%2C4298%2C3032>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1909-1912 (João Antonio Luiz Coelho). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1910.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1910. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=142&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1150%2C-62%2C4298%2C3032>. Acesso em: 11 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1909-1912 (João Antonio Luiz Coelho). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1911.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1911. Disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=143&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1401%2C-220%2C4575%2C3227>. Acesso em: 11 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1913-1916 (Enéas Martins). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 1 de agosto de 1916.** Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1916.

Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=148&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1209%2C332%2C4366%2C3080>. Acesso em: 11 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1917-1920 (Lauro Sodré). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1918**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1918. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=151&s=0&cv=0&r=0&xywh=-438%2C379%2C2526%2C1782>. Acesso em: 11 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1917-1920 (Lauro Sodré). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1919**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1919. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=152&s=0&cv=0&r=0&xywh=-324%2C-282%2C4366%2C3080>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1921-1924 (Antonio Emiliano de Sousa Castro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1921**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1921. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=154&s=0&cv=1&r=0&xywh=-1%2C-4%2C3984%2C2810>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1921-1924 (Antonio Emiliano de Sousa Castro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1922**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1922. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=155&s=0&cv=0&r=0&xywh=459%2C-97%2C3492%2C2463>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1921-1924 (Antonio Emiliano de Sousa Castro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1923**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1923. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=156&s=0&cv=0&r=0&xywh=-61%2C-635%2C4426%2C3122>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1921-1924 (Antonio Emiliano de Sousa Castro). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1924**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1924. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=157&s=0&cv=0&r=0&xywh=-412%2C-348%2C4414%2C3114>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1925-1928 (Dionysio Ausier Bentes). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1926**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1926. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=159&s=0&cv=0&r=0&xywh=204%2C-295%2C3162%2C2230>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1925-1928 (Dionysio Ausier Bentes). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1927**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1927. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=160&s=0&cv=0&r=0&xywh=-3%2C-1%2C3973%2C2803>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PARÁ. Governador, 1925-1928 (Dionysio Ausier Bentes). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1928**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/172#?c=0&m=161&s=0&cv=0&r=0&xywh=541%2C-533%2C3850%2C2716>. Acesso em: 18 jul. 2019.