



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA MARIA LEITE LOBATO

**“TEMPLOS DE CIVILIZAÇÃO” NO PARÁ: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS
GRUPOS ESCOLARES (1890-1910)**

FORTALEZA

2014

ANA MARIA LEITE LOBATO

“TEMPLOS DE CIVILIZAÇÃO” NO PARÁ: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS
GRUPOS ESCOLARES (1890-1910)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L777t Lobato, Ana Maria Leite.
“Templos de civilização” no Pará: a institucionalização dos grupos escolares (1890-1910) /
Ana Maria Leite Lobato. – 2014.
305 f. : il. ; 31 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de concentração: Educação brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.
1. Educação – História – Pará. 2. Grupo escolar – História – Pará. 3. Ensino primário – História
– Pará. 4. Título.

CDD 370.98115

ANA MARIA LEITE LOBATO

“TEMPLOS DE CIVILIZAÇÃO” NO PARÁ: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS
GRUPOS ESCOLARES (1890-1910)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovada: 16 / 12 / 2014.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues (Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (Externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dra. Rosa Fátima de Souza (Externo)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

A Deus.
Ao meu esposo Moacir Simões Tavares.
Junior (*in memoriam*), Diego Moah, Diogo
Moan, e Dahis Moana, meus filhos.
Maria Raimunda Lobato Picanço, com amor
de filha.

É para as pessoas que, ao longo da história, fora do seu bairro, apenas têm entrada para a história como indivíduos nos registros de nascimento, casamento e morte.

(Eric Hobsbawm)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por essa força e energia que está além do meu ser. Por dirigir o meu viver e por me ajudar a levantar todos os dias, superando meus limites.

Agradeço a Nossa Senhora de Nazaré, a ti confiei as minhas aspirações, meus projetos, meus sonhos, minhas aflições, minhas realizações, meus filhos, minha família.

Ao Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade, você foi um presente na minha vida acadêmica. Muito obrigada por tudo! Pela excelência, por acreditar em mim mais uma vez, por ser esse ser humano e orientador, que torna a caminhada segura e prazerosa.

Ao Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues, muito obrigada pela significativa contribuição neste momento de minha formação e também na constituição desta tese.

Agradeço a todos os membros da banca pelas significativas contribuições.

Agradeço ao professor Doutor Mauro Cezar Coelho (UFPA), o meu percurso em pesquisa histórica começou com você, uma referência em minha vida acadêmica.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, pela liberação, e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do IFPA- PROPPG, pelo apoio financeiro, com a manutenção de bolsa.

Agradeço aos professores do IFPA, em especial ao Dr. Darlindo Veloso, colega e companheiro de trabalho, à Professora Dra. Sílvia Silva, à Professora M. Sc. Celiamar Moreira e à Professora Dra. Rita Gil – querida amiga – pelo apoio durante esse percurso.

Agradeço ao Professor Dr. Ednalvo Apóstolo Campos, Paola Baraúna Magno e Maria Da Luz (IFPA), pela correção final deste trabalho.

Agradeço aos colegas do mestrado e doutorado da UFC, em Especial à M. Sc. Amanda Silva, ao Doutorando Flávio Muniz, Dra. Naiola Miranda, Dra. Dijane Rocha e ao Dr. Haroldo Bentes.

Agradeço o apoio do Prof. José Borges Tavares Filho, querido amigo e cunhado.

Agradeço o incentivo dos meus irmãos e irmãs: Ray, Lobato, Antonino, Mário, Luciana, Luci, em especial à Graça Lobato, que desde o início da jornada, sempre acreditou em mim. Com a mesma intensidade agradeço à Francimara Lobato Picanço de Albuquerque, querida sobrinha, pelo apoio de sempre.

Agradeço a meu esposo Moacir Simões Tavares pelo amor e apoio incondicional, grande companheiro!

Agradeço aos meus filhos Diego Moah, Diogo Moan e Dahis Moana, é também por vocês que cheguei até aqui. Amo vocês!

RESUMO

A presente tese tem como objeto a institucionalização dos Grupos Escolares no Estado do Pará a partir de 1890 até 1910, tendo como enredo o republicanismo e o modelo escolar. O estudo tem suas bases na história cultural e contou com a abordagem da Micro-história de Ginzburg (1987) e Espada Lima (2006). No âmbito dos estudos da história da educação foi problematizado em relação à escola moderna, dentro dos moldes do projeto civilizador traçado pela República, através das categorias: Republicanismo e modelo escolar em Souza *et al.* (2012). Mediante os aportes sobre o conceito de “compreensão e de apropriação”; além do neologismo “representância”, para a definição de *représentance* em Ricoeur (1997, 2010), no sentido de compreender o que foi dito e como foi narrada a experiência do tempo, destacando o significado do que foi atribuído, por diferentes sujeitos em diferentes situações; com centralidade às ações dos sujeitos (WEBER, 2001). Respondendo, assim, à seguinte questão-problema: Como ocorreu a criação do Grupo Escolar na Educação Primária no Estado do Pará (1890-1910), a partir do republicanismo e do modelo escolar, em suas articulações com o ideário pedagógico, religioso e político? Com ênfase à análise nas narrativas expressas, nas fontes documentais primárias: relatórios, regulamentos, decretos, livros, diário oficial, cartas e jornais; ancorada em Schütze (2010), Ricoeur (2010), Creswell (2007) e Strauss e Corbin (2008). Os resultados expressam que o Pará foi o terceiro Estado a implantar os grupos escolares, a institucionalização dos mesmos iniciou por um município do interior, em Alenquer em 1899, a partir da necessidade da reorganização do ensino primário através do regulamento de 1899 e no início do século XX foram criados os grupos na capital, num cenário de modernização da cidade de Belém, mediante a urbanização, Belle Époque e o apogeu do ciclo da borracha.

Palavras-chave: Institucionalização dos Grupos Escolares. Educação Primária Republicana. Conservadores e liberais. Republicanismo. Modelo Escolar.

ABSTRACT

This thesis has the purpose of institutionalization of School Groups in the State of Pará from 1890 to 1910, and republicanism as plot and the school model. The study has its basis in cultural history and had the approach of Micro-history of Ginzburg (1987) and Espada Lima (2006). Within the study of the history of education has been questioned in relation to modern school, along the lines of the civilizing project outlined by the Republic, through the categories: Republicanism and scholastic model Souza *et al.* (2012). Through the contributions on the concept of "comprehension and appropriation"; beyond the neologism "representância", for defining *représentance* in Ricoeur (1997, 2010), in order to understand what was said and how it was narrated the experience of time, highlighting the significance of what has been ascribed by different subjects in different situations; centrality with the actions of individuals (Weber, 2001). Responding, thus the question-problem: How did the creation of the Group in Primary School Education in the State of Pará (1890-1910), from republicanism and of the school model, in its articulations with the educational, religious and political ideas? With emphasis on the analysis in the narratives expressed, in the primaries documentary sources: reports, regulations, decrees, books, official gazette, letters and newspapers; anchored in Schütze (2010), Ricoeur (2010), Creswell (2007) and Strauss and Corbin (2008). The results show that the Para was the third state to implement school groups, the institutionalization of them started by a municipality in in Alenquer in 1899, from the necessity of reorganization of primary education by 1899 Council Regulation and early twentieth century groups were created in the capital, in a scenario of modernization of the city of Belém, through urbanization, Belle Epoque and the height of the rubber boom.

Keywords: Institutionalization of School Groups. Republican Primary Education. Conservatives and Liberals. Republicanism. School Model.

RESUMEN

Esta tesis se centra la institucionalización de los Grupos Escolares en el Estado de Pará 1890-1910, et le républicanisme comme intrigue et le modèle de l'école. El estudio tiene su base en la historia cultural y contou el enfoque de micro-historia de Ginzburg (1987) y Espada Lima (2006). Dentro del estudio de la historia de la educación ha sido cuestionado en relación a la escuela moderna, a lo largo de las líneas del proyecto civilizatorio esbozado por la República, a través de las categorías: republicanism y la escuela modelo de Souza *et al.* (2012). A través de las contribuciones sobre el concepto de "la comprensión y apropiación"; más allá del neologismo "representância", para definir representancia en Ricoeur (1997, 2010), para comprender lo que se dijo y cómo se narró la experiencia del tiempo, destacando la importancia de lo que se ha atribuido por diferentes sujetos en diferentes situaciones; centralidad de las acciones de los individuos (Weber, 2001). Respondiendo, así a la pregunta-problema: Cómo surgió la creación del Grupo de Educación Primaria en el Estado de Pará (1890-1910), desde el republicanism y el modelo de la escuela, en sus articulaciones con las ideas pedagógicas, religiosas y políticas? Con énfasis en el análisis expresados en las narraciones, las fuentes documentales primarias: informes, reglamentos, decretos, libros, revista oficial, cartas y periódicos; anclado en Schütze (2010), Ricoeur (2010), Creswell (2007) y Strauss y Corbin (2008). Los resultados muestran que el Pará fue el tercer estado en implementar grupos de la escuela, la institucionalización de estos iniciado por un municipio en Swindon en 1899, a partir de la necesidad de la reorganización de la educación primaria en 1899 y principios de la regulación grupos del siglo XX se crearon en la capital, en un escenario de modernización de la ciudad de Belén, a través de la urbanización, la Belle Epoque y la altura de la época del caucho.

Palabras clave: Institucionalización del Grupos Escolares. Educación Primaria republicana. Conservadores y liberales. El republicanism. Modelo School.

MEMORIAL: De Macapá, Belém, Fortaleza?

“Aonde tu vai rapaz, por esse caminho sozinho? Vou fazer minha morada lá nos campos do laguinho...” (fragmento do ladrão de Raimundo Ladislau, interpretado por Luiz Gonzaga).

Nasci em 19 de junho de 1959 em uma casa no bairro do Laguinho, na Rua General Rondon, 871, esquina com a Avenida José Antônio Siqueira, em Macapá, no Estado do Amapá. Essa casa foi um ícone nesse bairro, era a casa de Dona Antonina, moradora antiga no bairro. Todos a conheciam como uma referência de religiosa atuante na Igreja de São Benedito e na comunidade. Meu pai, seu Lobato, foi um operário por 35 anos da Indústria Comércio e Minério S/A (ICOME), sempre acreditou que o investimento na educação de seus filhos traria melhor qualidade de vida. Assim, meus pais investiram numa educação religiosa, pautada em uma ética moral e cívica.

Do pátio da casa de D. Antonina assisti muita coisa, vi a transformação do prédio em que estudei o jardim de infância (1965) e o ensino primário (1966-1971), o Grupo Escolar General Azevedo Costa, criado em 24 de janeiro de 1955 pelo então Governador Janary Gentil Nunes. Dentre tantas lembranças, destaco a inesquecível Diretora, professora Iracema Araújo e algumas professoras, como a Josefa Jucileide, professora Lurdinha, Terezinha Tostes, Elza Alcântaro, Leni, Jalba Jansen e Ivone Menezes [...]. Em frente a minha casa tinha um campo denominado de praça Dr. Lélvio Silva, nesse espaço ocorriam os jogos de futebol, jogos escolares e no início da década de 1970 foi construído o Centro Folclórico, onde ocorria a dança do marabaixo, manifestação cultural de origem africana na forma de dança e música (conhecida como ladrão), vivenciada principalmente em Macapá, capital do Estado do Amapá. Depois fora construído o complexo da União dos Negros do Amapá (UNA). Na esquina, existe um banco, seu aniversário é comemorado no dia 26 de dezembro, esse evento cultural cresce a cada ano. A denominação banco da amizade foi ação do saudoso Raimundo dos Santos Souza (1926-1999), negro, morador do bairro do Laguinho e primeiro Rei Momo do Carnaval Amapaense, conhecido como “Sacaca”, um grande conhecedor da floresta. O Museu Sacaca faz referência a sua história, promovendo a conexão entre o saber científico e o conhecimento popular dos povos da Amazônia. Assim, nasci e fui criada no bairro do laguinho, de cultura negra, de um capital cultural largo, que é mantido e recriado por seus moradores.

Estudei o ensino ginásial no Colégio Amapaense (1972-1976) e o 2º Grau no Instituto de Educação do Amapá/IETA (1977-1979), ou seja; Habilitação Profissional ao nível de 2º Grau para o Magistério de 1º Grau de 1ª a 4ª Série. Comecei a trabalhar como professora em 1978, numa escola particular denominada Janelinha do Saber, antes de concluir o magistério. Nessa instituição recebi excelente orientação da professora Isabel Nascimento dos Santos, conhecida “tia Isa”.

Em 1981, ingressei no Governo Federal como professora e fui trabalhar em Clevelândia do Norte, em Oiapoque, naquele mesmo ano passei no vestibular. Minha formação inicial foi em Artes, na Universidade Federal do Pará, Núcleo em Macapá, com graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística e Artes Plásticas (1990), por ser a minha turma os obstáculos foram muitos, entre falta de professores e paralizações do curso, o tempo de duração foi de 9 anos.

A partir do curso de graduação descobri outros interesses, dentre eles a epistemologia. Assim, fiz a pós-graduação em Arte Educação na PUC-MG (1997-1999), em História e Historiografia da Amazônia, na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP (1999-2000), em Educação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2009), o Mestrado (2010-2012) e o Doutorado (2012-2/2014/2) em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará-UFC.

Como profissional da educação venho há 35 anos dedicando atenção ao ensino, nesse percurso ministrei aulas do pré-escolar à pós-graduação; fui diretora da Escola de Artes Candido Portinari (2002-2003), e nos últimos 6 anos venho me dedicando à pesquisa, com foco na História da Educação, Educação Profissional e Artes. Destarte, a produção de artigos vem contemplando essas temáticas, publicados em anais de encontros nos quais participei com apresentação oral, em livros pela Universidade Estadual do Ceará/UECE e UFC; também em periódicos, como a Revista Eletrônica de Educação e a Revista HISTERDBR On-line.

Sempre em luta comigo mesma, busco superar dores, desconfortos, desafios e os meus limites. Aprendi a conviver com minhas buscas incessantes, sempre à procura de algo [...]. Meu esposo Demoá e meus filhos Iraçú Junior, Diego Moah, Diogo Moan e Dahis Moana foram minhas escolhas e dão sentido a minha vida. Ray Picanço, Graça Lobato, Luciana, Luci, Lobato, Antonino e Mário, meus irmão, são os meus alicerces. A educação, o ensino, a pesquisa e a arte, foram os caminhos que escolhi na perspectiva de uma convergência humana melhor. Assim, aprendi a recomeçar todos os dias.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Impostação das mãos – pedindo bênção – na descida do Glória	121
Figura 2 – A corda e os promesseiros	122
Figura 3 – Fragmento do Auto do Círio em 2013, Belém-PA	122
Figura 4 – Fragmento do Auto do Círio em Belém-PA	123
Figura 5 – Imagem do espaço onde funcionava o antigo Liceu Paraense, atual E. E. Paes de Carvalho.....	127
Figura 6 – Fragmento do Relatório da Instrução Pública do Pará (1890). Segunda parte: Do Ensino Primário – VII Organização do ensino primário	134
Figura 7 – Fragmento do Ofício do Diretor da Instrução Pública ao Governador Paes de Carvalho	135
Figura 8 – Fotografia da Praça Batista Campos, 1898	139
Figura 9 – Fragmento do Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899	146
Figura 10 – Mapa do Estado do Pará, situando geograficamente no espaço, a cidade de Alenquer.	156
Figura 11 – Intendência de Alenquer no início do século XX	157
Figura 12 – O exercício escolar, em 1892, mostra a frequência das escolas em Alenquer em relação às outras escolas.....	163
Figura 13 – Frente da cidade de Alenquer no início do século XX.....	167
Figura 14 – Imagem do Decreto N.º 820, de 10 de Fevereiro de 1900	170
Figura 15 – Grupo Escolar Firmino Fulgencio – Alenquer	179
Figura 16 – Segundo espaço (1913) em que funcionou o primeiro Grupo escolar de Alenquer	180
Figura 17 – Matrícula e frequência dos grupos escolares em 1908/1909	202
Figura 18 – Matrícula e frequência das escolas isoladas em 1908/1909.....	203
Figura 19 – Grupo Escolar José Veríssimo em direção ao Préstito em 1905.....	208
Figura 20 – Porta Estandarte do Grupo Escolar José Veríssimo em 1905	211
Figura 21 – Carro Estandarte do 4º Grupo Escolar José Veríssimo	212
Figura 22 – Fachada do Prédio de Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Pará, prédio em que funcionou a Escola Normal (1893-1933)	217
Figura 23 – lateral da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Pará, prédio onde funcionou a Escola Normal (1893-1933)	219

Figura 24 – Imagem do Prédio da província do Para, espaço que passou a funcionar a escolar normal a partir de 1933	220
Figura 25 – Bondes Elétricos na Rua 16 e novembro em Belém/PA.....	227
Figura 26 – Fachada da Loja Paris N’ América “o comerciante português” F. de Castro	228
Figura 27 – Escadaria da Loja Paris N’ América	229
Figura 28 – Imagem com alargamento da Av. Independia, Belém/PA (1902)	232
Figura 29 – Praça Batista Campos (1908)	233
Figura 30 – Palacete Bolonha.....	235
Figura 31 – Colégio Gentil Bittencout	237
Figura 32 – Fachada do palacete de Augusto Montenegro (1903) atual Museu da UFPA...	239
Figura 33 – 5º Grupo Escolar	241
Figura 34 – Fachada do Grupo Escolar Barão do Rio Branco	242
Figura 35 – 1º Casa que foi instalado o 1º Grupo Escolar, na rua Siqueira Mendes.....	243
Figura 36 – Fachada do Grupo Escolar Rui Barbosa	244
Figura 37 – Imagem do Grupo Escolar José Verissimo (1º Instalado na Capital em 1901) .	246
Figura 38 – Entrada da Escola Estadual de Ensino Fundamental José Verissimo (2014)	247
Figura 39 – Fachada do Grupo Escola Benjamin Constant (1905).....	248
Figura 40 – Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Benjamin Constant.....	248
Figura 41 – Os alunos do 3º Grupo Escolar na lateral do prédio da Escola Normal em Direção ao Préstito (1905).....	250
Figura 42 – Fachada do prédio que funcionou o Grupos Escolar Floriano Peixoto a partir de 1818.....	251
Figura 43 – Fachada do Grupo Escolar Wenceslau Braz (1905)	252
Figura 44 – Imagem do Palacete que foi instalado o 7º Grupo Escolar Paulo Maranhão.....	253

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações, organizado por área, linha temática, IES/Defesa e ano..	29
Quadro 2 – Com art. do Regimento Primário de 13 de Julho de 1891 e 18 de Janeiro de 1897	142
Quadro 3 – Com art. do Regimento Primário de 13 de Julho de 1891 e 18 de Janeiro de 1897	143
Quadro 4 – Evolução da População da cidade de Belém e do Pará (1872-1910)	161
Quadro 5 – Produção de cacau de alguns municípios do Estado do Pará em 1908	168
Quadro 6 – De matrícula e frequência dos Grupos Escolares no interior do Para	174
Quadro 7 – De matrícula e frequência do Grupo Escolar de Alenquer(1905)	178
Quadro 8 – Grupos Escolares da zona rural/interior	181
Quadro 9 – Matrícula e frequência dos grupos escolares e escolas isoladas no Pará – 1º trimestre 1903	186
Quadro 10 – Matrícula e frequência dos Grupos Escolares no Interior do Estado	186
Quadro 11 – Matrícula e frequência dos Grupos Escolares da capital e do interior do Estado	186
Quadro 12 – Matrícula e frequência das escolas isoladas da capital e do interior do Estado	187
Quadro 13 – Resumo da matrícula e frequência das escolas públicas do Estado do Pará em 1903	189
Quadro 14 – Matrícula e frequência dos grupos escolares do Estado, no 2º trimestre de 1907	199
Quadro 15 – Matrícula e frequência dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado ...	200
Quadro 16 – Grupos Escolares de Belém-Capital	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EN	Escola Normal
GE	Grupo Escolar
GIPACE	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte, Cultura e Educação
GEPHEC	Grupo de estudo e pesquisa em história de Educação do Ceará
HWJ	<i>History Workshop Journal</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IPHAM	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
MT	Mato Grosso
NUAR	Núcleo de Arte da Universidade Federal do Pará
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
TAB	Tabelas
UEFP	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESP	Universidade Estadual “Paulista Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Estado da arte: um olhar à produção sobre o Grupo Escolar	25
1.2	O sentido da teoria na pesquisa em história da educação: uma epistemologia centrada no sujeito	42
1.3	A narrativa: uma forma de apreender o aspecto humano do objeto histórico	49
1.4	Sobre a micro-história e o diálogo com a histórica na educação	52
1.5	Tessitura da metodologia: a crítica do documento	65
2	A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO PARÁ: AS RELAÇÕES ENTRE O PEDAGÓGICO, O RELIGIOSO E O POLÍTICO NO FINAL DO SÉCULO XIX	75
2.1	A pedagogia moderna na educação brasileira no final do século XIX	78
2.2	A liberdade de pensamento na Educação Brasileira na segunda metade do século XIX: embates entre católicos e liberais	85
2.3	A questão religiosa no Pará	89
2.3.1	A questão Nazarena	99
2.4	Caminhos da Instrução Pública Primária no Pará: breve percurso histórico	123
2.5	O Republicanismo na reorganização do Ensino Primário no Para no final do século XIX	132
3	A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	148
3.1	A importância da institucionalização dos grupos escolares no Pará	149
3.2	A criação do primeiro grupo escolar no Pará em 1899: iniciando a experiência em Alenquer, uma cidade do interior	155
3.3	A reorganização do ensino primário: os grupos escolares no início do século XX nos municípios do interior	172
3.4	O modelo escolar no ensino primário no Pará no limiar do século XX	182
4	TEMPLOS DE CIVILIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE NO INÍCIO DO SÉCULO XX	193
4.1	Do interior à capital: a reorganização do ensino primário no início do século XX	194
4.2	Grupo Escolar José Veríssimo	207

4.3	Templos de civilização: a modernização do ensino primário na capital Belém em conexão com o ciclo da borracha e a Belle Époque	214
4.4	O sentido da arquitetura escolar e a urbanização da cidade de Belém	238
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
	REFERÊNCIAS	264
	ANEXO A – DECRETO N. 721 DE 10 DE JULHO DE 1899, DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR EM ALENQUER	284
	ANEXO B – ÁLBUM DO PARÁ DE 1899 NA ADMINISTRAÇÃO DO DR. PAES DE CARVALHO	285
	ANEXO C – DECRETO N. 935 DE 7 DE JANEIRO DE 1901, DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR JOSÉ VERÍSSIMO NA CAPITAL DO PARÁ.....	286
	ANEXO D – REGULAMENTO GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO – DECRETO N. 1190 DE 17 DE FEVEREIRO DE 1903.....	287
	ANEXO E – CONGRESSO PEDAGÓGICO – DECRETO N. 874 DE 11 DE JULHO DE 1900.....	288
	ANEXO F – DECRETO N. 1191 DE 19 DE FEVEREIRO DE 1903.....	289
	ANEXO G – FOLHA DE ROSTO DO LIVRO EDUCAÇÃO NACIONAL DE VERÍSSIMO (1906).....	290
	ANEXO H – FOLHA DE ROSTO DO RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, VERÍSSIMO (1890).....	291
	ANEXO I – SUMÁRIO DO BOLETIM OFICIAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ (1906)	292
	ANEXO J – FOLHA DE ROSTO DO ESTADO DO PARÁ: A INSTRUÇÃO PÚBLICA EM 1900 – RESPOSTA PELO DR. ALEXANDRE AO PROLOGO DA COLEÇÃO DE LEIS E REGULAMENTOS DO ENS. PÚBLICO (1902)....	293
	ANEXO L – FOLHA DE ROSTO DO LIVRO A QUESTÃO RELIGIOSA NO BRAZIL PERANTE A SANTA SÉ OU A MISSÃO ESPECIAL A ROMA EM 1873 PELO BISPO DOM MACEDO.....	294
	ANEXO M – FOLHA DE ROSTO DO LIVRO O BARÃO DE PENEDO E A SUA MISSÃO A ROMA PELO BISPO DO PARÁ (1888).....	295
	ANEXO N – O LIBERAL DO PARÁ.....	296
	ANEXO O – FOLHA DE ROSTO - FALA QUE O SR. DR. JOSÉ JOAQUIM DA CUNHA PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DIRIGIDO A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA PROVÍNCIA	297

ANEXO P – CAPA DO RELATÓRIO DE VIRGÍLIO CARDOSOS (1899)	298
ANEXO Q – FOLHA DE ROSTO DO RELATÓRIO DE VIRGÍLIO CARDOSOS (1899)	299
ANEXO R – FOLHA DE ROSTO DA REVISTA A ESCOLA (1903)	300
ANEXO S – FRAGMENTO DA FOTOGRAFIA DO JORNAL A BOA NOVA (12/06/1878)	301
ANEXO T – MENSAGEM DO GOVERNADOR LAURO SODRÉ AO CONGRESSO DO ESTADO DO PARÁ (1893)	302
ANEXO U – ÁLBUM DO ESTADO DO PARÁ DA ADMINISTRAÇÃO DE AUGUSTO MONTENEGRO (1908).....	303
ANEXO V – FOLHA DE ROSTO DO LIVRO DE FULGENCIO SIMÕES (1908).....	304
ANEXO X – RELATÓRIO APRESENTADO AO GOVERNADOR DO ESTADO EXM. SR. DR. AUGUSTO MONTENEGRO PELO DR. PAES DE CARVALHO AO DEIXAR A ADMINISTRAÇÃO EM 1 DE FEVEREIRO DE 1901.....	305

1 INTRODUÇÃO

Deus está no particular.
(A. Warburg)

Esta tese de doutorado tem como objeto a institucionalização do Grupo Escolar no Estado do Pará, a partir de 1890 a 1910, mediante a compreensão das ideias republicanas e ideários pedagógicos, religiosos e políticos. Destarte, os esforços foram focados a investigar a implantação do Grupo Escolar no Estado do Pará (1890-1910) e sua importância, para compreender historicamente a criação desse modelo escolar num movimento do interior para a capital do Estado. Para tal, foi preciso compreender os antecedentes históricos que envolveram a educação primária, tomando em conta, algumas constelações de fatores, que foram relevantes para a configuração desse modelo escolar e não outro.

Esse modelo de organização escolar ganhou evidência no final do século XIX, quando da implantação do “grupo escolar” em São Paulo, no ano de 1893, o que foi um marco na educação pública no Brasil. Essa transformação aconteceu logo após a implantação da República, momento em que tinha muita coisa por se fazer no âmbito da organização dos Estados. Havia indefinição na ocupação dos cargos políticos, ainda estavam se definindo os lugares, se redefinindo os limites entre poderes locais, municipais, e os governos dos Estados. Nesse cenário republicano, surgiu a proposta de modernização do ensino, para um modelo de sujeito oposto àquele presente no reinado da monarquia e que respondesse aos anseios de grupos que pensavam um sujeito moderno, porque o indivíduo da monarquia representava o atraso¹ e fora pensando na época, um modelo de homem articulado a uma concepção de “país civilizado”. Aqueles que lutaram pela República, dentre esses, intelectuais, políticos e os barões do café, principalmente do oeste paulista, defendiam seus argumentos tendo como âncora os princípios do capitalismo.

A implantação do modelo republicano na época sinalizou mudanças políticas e econômicas e, com isso, a construção de novo ideário de sistemas de valores. Os ideais republicanos apresentados na época revelavam nova perspectiva de organização da sociedade, com âncora no ideário iluminista e liberal, vislumbraram a proximidade do Brasil aos cânones dos países “modernos” e “civilizados”, objetivando que as principais cidades brasileiras

¹ Os abolicionistas associavam a escravidão ao atraso do país, nesse sentido viam o regime monárquico da mesma forma. É nesse contexto que as ideias republicanas ganham espaço.

respirassem o clima da Belle Époque,² da forma como se vivia nas principais cidades europeias.

A organização escolar teve a influência liberal, com adoção de princípios orientadores à liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava escrito na primeira Constituição da República brasileira. No entanto, emergiu também nesse momento um conjunto de ideais pedagógicos que comportaram esse cenário: os embates entre os conservadores, que defendiam a presença religiosa na educação, e os liberais, que defendiam o ensino como um direito, gratuito e laico. Todos esses embates foram configurados nas legislações e políticas educacionais, as quais resultavam dessas disputas ideológicas e de poder entre conservadores e liberais, pois na época ainda não existia uma política nacional de educação.

As pesquisas sobre os grupos escolares e o ensino primário vêm ganhando campo nas últimas décadas e sinalizam pelo menos três eixos de perspectivas teóricas de análise,³ dentre os quais: uma perspectiva focada para a uma bibliografia de caráter regional, que contribui na construção do mapa temporal, geográfico e político;⁴ outra, com uma bibliografia de autores vinculados à história da educação, com produção ligada a eventos científicos da área;⁵ e a perspectiva com bases em uma bibliografia de autores estrangeiros, sendo alguns vinculados à História Cultural, e outros, que contribuem para uma compreensão de cunho mais sociológico desse tipo de história.⁶

A instituição escolar é um tema que vem sendo investigado há alguns anos por pesquisadores brasileiros, tais como: Moacyr Primitivo (1940), Fernando Azevedo (1958), Faria Filho (2000) e Diana Vidal (2006), Rosa de Fátima Souza (1998), Saviani (2008), Décio Gatti Júnior (2005), dentre outros. Ao consultar algumas fontes, detectei a relevância e o interesse de pesquisadores da história da educação, pela história do ensino primário com preocupações, além do plano legal, buscando entender a organização escolar, as diversas

² A Belle Époque foi considerada um período de luxo, ostentação, num quadro de transformações sociais e culturais que se espalhou pela Europa e chegou ao Brasil inspirado em ideais e costumes advindos da civilização europeia. No Brasil ocorreu numa fase de transição do regime monárquico para o republicano, tanto que o fim da Belle Époque começou a se manifestar em 1922, ano em que ocorreu a semana da arte moderna ela e ainda perdurou até 1930 (em alguns lugares até mais tempo). Foi um período de mudanças profundas na sociedade, também, devido ao progresso, que tinha como objetivo a remodelação da urbanização, com construção de prédios luxuosos, cafés, luz elétrica, bondes, ferrovias, na criação de uma nova ordem estética, que representou uma reelaboração da expressão do poder de uma nova classe: a burguesia (SARGES, 2000).

³ Para saber mais ler: Silva e Teive (2009, p. 37).

⁴ Neide de Almeida Fiori, Oswaldo Rodrigues Cabral, José Artur Boiteux e Sílvio Coelho dos Santos, todos com atuação significativa na área de ciências humanas e Sociais da UFSC. (SILVA; TEIVE, 2009, p. 37).

⁵ Marta Carvalho, Leonor Maria Tanuri, Clarice Nunes, Luciano Mendes Faria Filho, Casemiro Reis Filho, Diana Vidal, Rosa de Fátima Souza.

⁶ Antonio Viñao Frago, Dominiqui Júlia, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, André Chervel, Jean Claude Forquin, André Petitat, e Roger Chartie. (SILVA; TEIVE, 2009, p. 38).

dimensões do funcionamento interno da escola e sua relação com a sociedade. Dentre as fontes consultadas, Souza (2004) aponta em seus estudos, o Grupo Escolar como modelo de organização escolar inspirado nos pressupostos da pedagogia moderna, criado em 1893, com trajetória até o início da década de 1970, quando, por força da Lei n. 5692/1971, a escola primária e a ginásial foram unificadas, e substituídas pela escola de 1º grau.

A escolha da temática tem relação com minha formação em nível de Mestrado na UFC na linha História e Memória da Educação e no eixo História Educacional. Também tem relação com a Especialização em História e Historiografia da Amazônia; com minha vivência na docência, ministrou a disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Além disso, como docente, somei experiências no campo educacional no âmbito das leis e das reformas educacionais; e movida pelas experiências de muitos anos no magistério, pela vivência no ensino, várias inquietações sempre estiveram e estão ainda presentes em minhas buscas. Algumas foram incorporadas na recente pesquisa que se concretizou na dissertação, com uma reflexão sobre a História da Educação Profissional no ensino médio, na Escola Técnica Federal do Pará, mediante a política educacional no período de 1967 a 1979, através do mestrado na Universidade Federal do Ceará em Educação Brasileira, onde busquei responder parte de minhas inquietações.

Outras inquietações fazem parte desse longo processo como docente no ensino público, também são frutos das leituras sobre a temática e, atualmente, se constituem em compreensão nas narrativas apresentadas nesta tese. Então, motivada a entender as mudanças do ensino público o qual tive como âncora minha formação, “hoje estou aqui”, mas iniciei meus estudos no jardim de infância, seguida do ensino primário no Grupo Escolar Azevedo Costa em Macapá, no final da década de 1960, na época, Território do Amapá, atualmente Estado, é que me propus a tal desafio.

Assim, a relevância para mim, como autora da pesquisa, se expressa primeiro na contribuição do fortalecimento da minha formação como pesquisadora, no reconhecimento no campo do ensino e pesquisa, no sentido de contribuir para o fortalecimento da produção acadêmica sobre a história institucional, principalmente com a temática, que envolve a instituição do Grupo Escolar, colaborando com os grupos de pesquisa de que faço parte, dentre eles o Grupo de Pesquisa da Educação Profissional e Tecnológica do IFPA, o qual busca constituir no campo de pesquisa um referencial teórico sobre a Educação Profissional e as práticas pedagógicas dos professores desta modalidade de ensino, no Estado do Pará, a partir de estudos e pesquisas realizadas nessa área. Assim como realizar cursos e oficinas de formação continuada para os professores da Educação Profissional. Minha formação inicial é

em Artes, assim, faço parte também do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte, Cultura e Educação (GIPACE) do IFPA. O GIPACE atua em caráter interdisciplinar na promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para as produções acadêmicas artístico/científicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, privilegiando a pesquisa em Artes e suas interfaces com a educação tecnológica e a valorização dos saberes amazônicos. Somará também no fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da linha História e Memória da Educação, no eixo História Educacional da UFC, na qual faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação do Ceará (GEPHEC), liderado pelo Doutor Francisco Ari de Andrade, orientador desta investigação.

Em relação à relevância institucional, a pesquisa pode somar à produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, apresentando a produção de novos conhecimentos, mostrando que há uma especificidade na institucionalização do Grupo Escolar no Pará, uma diferença na forma, na temporalidade de institucionalização entre os diversos Estados brasileiros, ou seja, a pesquisa em si é relevante, com todos os rigores metodológicos, juntamente com a revisão da literatura, porque sua realização poderá contribuir com a pesquisa acadêmica, no sentido de somar ao debate sobre o tema e com a literatura da história da educação, socializando conhecimentos não apenas na lógica da produtividade consolidada,⁷ de acordo com as orientações estabelecidas pelas organizações de pesquisas, mas em novos moldes, onde se repensem os papéis dos agentes que disputam as posições no Campo Científico da História da Educação na UFC e suas reais contribuições nesta área de conhecimento e o estímulo à produção.

Quanto à relevância científica, se expressa no estudo que ora se apresenta numa perspectiva histórica, mostrando como o ensino primário foi organizado e ofertado no Pará, focando na institucionalização do grupo escolar, como um fenômeno educacional que se disseminou pelo Brasil republicano, porque foi um prenúncio da chegada da pedagogia moderna na educação brasileira. Assim, esta pesquisa se propõe a acrescentar à historiografia, – que desde a década de 1990 vem tratando da temática, – o estudo sobre o Grupo Escolar e sua importância para os avanços na educação paraense, considerando a posição da igreja, dos defensores do liberalismo, os princípios pedagógicos, a legislação do ensino e a política local,

⁷Gaya sustenta a tese que: “A ciência que não está ao serviço da vida, em todas as suas formas, é eticamente insustentável”. Nesse estudo expressa as críticas ao modelo de formação e de produção do conhecimento nos cursos de graduação e pós-graduação que se fundamenta na lógica de um produtivismo que privilegia a prática de uma ciência alienada de valores epistemológicos e éticos, onde o **importante é publicar** (GAYA, 2010, p. 200-201).

a geografia escolar e o desenvolvimento da economia. Então, a contribuição da pesquisa está expressa nos resultados apresentados em forma de tese, dando conta da questão, dos objetivos, numa relação de complementaridade entre a explicação e a compreensão sobre o fenômeno.

Assim, poderá se constituir em fonte para outras pesquisas, a pesquisa sobre um fenômeno tem relevância, quando este é colocado, como um fenômeno cultural significativo para uma sociedade, na perspectiva de dar sentido às ações sociais, para sua compreensão. Ainda pode se tornar referência para leitura àqueles que têm interesse pela educação e a história, numa reflexão sobre o que significou a reorganização do ensino no Pará na Primeira República. Desta forma, revisitar a educação cem anos atrás requer um diálogo com fonte documental, tais como leis, decretos, regulamentos, diário oficial, cartas, mensagens. Além de uma análise tendo como âncora os indícios e a crítica documental amparada por aportes teóricos que possibilitem fazer uma narrativa sobre a institucionalização do grupo escolar, como a experiência do Estado do Pará; ou seja; também em sua particularidade.

As pesquisas evidenciam que o modelo de Escola Paulista criado a partir de 1893 foi articulado com o projeto de “civilização” traçado pela República, como tentativa de construção da cultura escolar na concepção da pedagogia moderna, tornando-se referência para outros Estados republicanos no Brasil, quando da implantação dos grupos escolares (BENCOSTTA, 2007; SOUZA, 1998; VIDAL, 2006).

Essa escola graduada foi articulada à concepção de escola moderna e remonta os debates da época da Revolução Francesa cujos princípios de liberdade, universalidade, gratuidade, obrigatoriedade e as bases da educação pública nacional francesa foram discutidas pelo Marquês de Condorcet e La Chalotais (CAMBI, 1999). Décadas depois ocorreram na Europa e nos Estados Unidos, durante o século XIX, as experiências pedagógicas na forma de agrupamento, no sentido de efetivar a escola graduada e o ensino simultâneo, organizando os alunos, em classes agrupadas em um só prédio (HAMILTON, 2001; SOUZA, 1998).

O grupo escolar no Brasil foi um modelo de escola graduada implantada inicialmente em São Paulo, em uma cidade do interior, mas vinculado a atender os centros urbanos (SOUZA, 1998). Outros estados tiveram o movimento contrário, tomo como exemplo o estado de Minas Gerais, que iniciou a experiência na capital (1906) (FARIA FILHO, 2000). Considerando essa proposição, a criação do Grupo Escolar no Estado do Pará teve proximidade com a experiência paulista, num movimento do interior para a capital. Essa dinâmica foi examinada, porque uma cidade do interior paulista naquela época já estava inserida num projeto de urbanidade do estado de São Paulo e apesar de não ser a capital, era

um centro urbano que tinha as mesmas condições de cidade com desenvolvimento. No Pará era diferente, uma cidade do interior, no final do século XIX não apresentava essa condição e estava muito distante do sentido de urbanização paulista. A cidade de Alenquer, onde teve início a experiência do primeiro Grupo Escolar, ainda hoje, para se chegar a essa localidade, é preciso se deslocar de Belém para a cidade de Santarém, desta, é preciso seis horas de viagem em uma embarcação nos rios da Amazônia para tal destino. Desse modo, esse estranhamento motivou a curiosidade de investigar essa dinâmica da criação do Grupo Escolar e a reorganização do ensino primário no Pará, a partir desta experiência. Considerando que o estado do Pará tem uma geografia escolar em um território extenso, com peculiaridades locais como o ciclo da borracha, o referido estado no final do século XX, atingia um período áureo economicamente, além disso, tinha uma forma de organização política que se destacava pela autonomia em relação ao Rio de Janeiro, a Capital Federal, antes da República. Essa relação mudou com a implantação da República e o estado do Pará aderiu ao modelo de escola graduada de inspiração paulista, nos moldes do projeto de civilização traçado pela República, ao iniciar a experiência por uma cidade do interior. Mas como fez isso?

De acordo com essa problemática, acredito ser pertinente a presente investigação, a qual parte da seguinte questão-problema: **Como ocorreu a criação dos Grupos Escolares na Educação Primária no Estado do Pará (1890-1910), a partir do republicanismo e do modelo escolar?** Para contribuir com a discussão, apresento as seguintes questões norteadoras: Como se reorganizou a Educação Primária no Estado do Pará, a partir do republicanismo e modelo escolar, considerando os ideários pedagógicos, religiosos e políticos? Qual a importância da institucionalização dos Grupos Escolares no Pará na Primeira República? Como ocorreu a relação entre a modernização do ensino primário em Belém do Pará, a partir da criação dos Grupos Escolares no início do século XX, mediante o cenário urbano?

Buscando esclarecer a trajetória dos grupos escolares no Pará, com início pelo interior (PARÁ, 1989)⁸ e depois na cidade de Belém, capital do estado do Pará, destaquei quem implantou a política, as constelações de fatores pedagógicos, religiosos e políticos, que tiveram relação com a reorganização da educação primária e o início da experiência pelo interior, bem como a política que orientou a implantação do primeiro grupo escolar e sua localização.

⁸ Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899: Manda que as escolas públicas da cidade de Alenquer funcionem em grupo escolar.

Destaco, também, a criação dos grupos escolares diante do cenário paraense no final do século XIX, quando teve início um processo de modernização na região norte e, com isso, a necessidade de modernizar o ensino no Pará. Esse processo esteve vinculado, também, à melhor distribuição do espaço urbano, devido à influência francesa, ao desenvolvimento da borracha e ao período que se caracterizou como Belle Époque, com ações dinamizadoras de embelezamento visual da cidade, vinculado à ideia de progresso enfatizado pelo governo republicano. Por outro lado, o desenvolvimento da economia do látex na Amazônia (1870-1915)⁹ era uma potência, o extrativismo estava no auge, essa atividade foi e continua sendo uma prática na mata, no interior e isso pode ter favorecido a Ruralização.¹⁰ Além desses aspectos, detectei os indícios e fiz uso destes, quando dei atenção às inferências dos políticos e da política local na legislação de ensino, destacando a relação da política do governo com a **questão religiosa**,¹¹ e seu desdobramento no campo educacional.

Dessa forma, o objetivo geral foi investigar a implantação dos Grupos Escolares na Educação Primária no Estado do Pará (1890-1910), a partir do republicanismo e do modelo no âmbito da reorganização da Instrução Primária Estadual. O estudo foi desenvolvido com os seguintes objetivos específicos: a) Destacar a reorganização da Educação Primária no estado do Pará, visando compreendê-la a partir do republicanismo e modelo escolar, considerando os ideários pedagógicos, religiosos e políticos; b) Desvelar a importância da institucionalização dos Grupos Escolares no Pará na Primeira República; c) Discutir a relação entre a modernização do ensino primário em Belém do Pará, a partir da criação dos Grupos Escolares no início do século XX, mediano o cenário urbano.

Mediante, essa relação com o objeto, acrescento ainda na introdução, a postura teórica e metodológica da autoria da tese. Nesse sentido, anuncio os contornos teóricos e metodológicos nesse momento, em vez de um capítulo teórico dedicado à epistemologia. Mesmo porque não é o propósito desta. Entretanto, por se tratar de uma investigação em bases científicas, mediada por procedimentos metodológicos, apresento a adoção de uma postura epistemológica, onde se expressa o sentido da teoria da epistemologia centrada no

⁹A exploração do látex através do extrativismo, refere-se a borracha silvestre brasileira, existe na Região Amazônica, denominada *Hevea Brasiliensis*, que favoreceu o crescimento da extração e exportação da borracha brasileira e satisfazia as demandas dos países industrializados em termos de quantidade e qualidade, no período de 1870 a 1915 a Amazônia foi o principal fornecedor de borracha em nível mundial (BEZERRA NETO, 2000, p. 27).

¹⁰Fenômeno que revela a ideologia essencialmente agrícola, devido ao combate à urbanização e industrialização. (FAUSTO, 1977, p. 272-273).

¹¹A questão religiosa foi um marco na relação entre a Igreja e o Estado entre 1872 e 1875, envolveu o bispo de D. Vital Maria Gonçalves de Oliveira, Bispo de Olinda, e D. Antônio Macedo Costa, Bispo do Grão-Pará, que culminou na prisão de ambos pela acusação de desrespeito a constituição e a autoridade imperial.

sujeito. Desse modo, a ênfase foi no significado das narrativas escritas, a partir do sujeito (pesquisador), na perspectiva de que o objeto só tem sentido pelo sujeito, ou na relação entre eles, a partir da abordagem na Micro-história, mediada pela tessitura do documento.

1.1 Estado da arte: um olhar à produção sobre o Grupo Escolar

O final do século XIX, no Brasil, é marcado por transformações e eventos que constituíram a história do país, tais como a Proclamação da República, a Abolição da Escravatura, a Nova Constituição do país, a questão religiosa e a militar. Com a proposta Republicana, os protagonistas que aderiram a essa nova ordem adotaram, também, a condição de formuladores da nova sociedade. Nesse cenário, emergiu uma forma de educação republicana, na perspectiva de ser um direito, com adoção de princípios da escola moderna: esta passou a ser laica, com a preocupação de ser livre, gratuita, obrigatória, civilizadora, dotada de moral cívica, com esforços no sentido de formar um sistema de ensino livre de influências religiosas, em que foi evidente a separação da Igreja Católica e do Estado. Entretanto, essa forma de pensar a educação não ganhou forma, pelo Congresso Constituinte, em seu documento base, para a nova nação. A Constituição foi omissa, fazendo referência apenas sobre o “caráter leigo do ensino público e da abertura da prática educativa à iniciativa particular, completado, por seu silêncio, com a transmissão aos governos estaduais da responsabilidade por organizar e gerir a instrução pública nos seus territórios.” (WENCESLAU NETO; CARVALHO, 2005, p. 265). Foi nesse cenário que surgiu o Grupo Escolar, uma nova organização escolar, primeiramente em São Paulo, depois em outros Estados do Brasil.

Os pesquisadores têm produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte”. Geralmente, apresentam uma forma bibliográfica, no esforço de mapear e discutir uma temática inserida na produção acadêmica. Muitas apresentam um caráter bibliográfico, trazendo, em comum, o esforço de mapear e de discutir um determinado número de produção acadêmica na área e nos campos do conhecimento, com o desafio de responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Embora seja um trabalho herculano, alguns apresentam limitações, devido ao difícil acesso a essas produções e a opção de ler apenas os dados bibliográficos e os resumos dos trabalhos, reduzindo ainda mais a descrição do que uma reflexão radical. As pesquisas que se dedicam ao desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento são denominadas “estado da

arte” ou “estado do conhecimento” e, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), constituem-se em dois momentos:

Um, primeiro, que é aquele em que ele (o pesquisador) interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção [...]. Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas quando, onde e quem produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a o quê e o como dos trabalhos. (FERREIRA, 2002, p. 265).

Nesse momento, não pretendo mostrar dados analíticos, mas apresentar os primeiros contatos com a produção relacionada ao objeto da pesquisa. Os levantamentos relativos à produção científica acerca do Grupo Escolar foram realizados antes do ingresso no Programa de Pós-Graduação da UFC em Educação. As primeiras buscas foram por artigos e, no decorrer desse período, encontrei algumas teses e dissertações, dentre as quais algumas sobre a Educação Primária no Estado do Pará. De início, fiz o mapeamento, apontando os artigos que têm relação com o objeto da pesquisa:

- a) *Templo de civilização no Ceará: A criação do Grupo Escolar em Fortaleza, no começo do século XX*. Francisco Ari de Andrade. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2011.
- b) *História da Educação Cearense Guardada na Arquitetura dos Grupos Escolares*. Júlia de Fátima Santos da Silva, Roselene Silva Teixeira, Francisco Ari de Andrade Livro digital (713). Anais do XIII Encontro Cearense de História da Educação/ECHE. Tema Educação, História e Geopolítica no contexto de pós-1964. Fortaleza: Imprece, 2014.
- c) *Guia de fontes sobre o ensino público do município de Belém no século XX* (artigo). Autores: Maria José de Aviz do Rosário; Maria de Fátima Matos de Souza; Clarice Nascimento Melo. Educere et Educare Revista de Educação, 2010;
- d) *Uma visita à educação no Pará cem anos atrás*. Autora: Maria Regina Maneschy Faria Sampaio - UNAMA (2011);
- e) *Cultura escolar dos primeiros Grupos Escolares Catarinenses sob a reforma Orestes Guimarães (1811-1935)*. Autor (a): Denise de Paulo Matias Prochnow. Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. Florianópolis, SC, 2009;
- f) *Grupos Escolares: Criação mais feliz da República? Mapeamento da Produção em Santa Catarina* (artigo). Vera Lúcia Gaspar da Silva; Gladys Mary Ghizoni Teive. Florianópolis, SC, 2009;

- g) *Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930)*. Artigo- Autor (a): Vera Lucia Gaspar da Silva (2006);
- h) *Os Grupos Escolares em Minas Gerais: A Reforma João Pinheiro (1906)*. Artigo- José Carlos Souza Araujo. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006;
- i) *Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a Primeira República* (artigo). Autor: José Carlos Souza Araujo. Uberlândia, MG (UFU), 2012;
- j) *O advento da República e os Grupos Escolares no Paraná (1900-1920)*. Artigo- Autor (a): Maria Isabel Moura Nascimento. 2003;
- k) *O Grupo Escolar na Sociedade Alagoana: Objeto esquecido ou ausente?* Autor: Miguel André Berger (2013);
- l) *Grupo Escolar - o ingresso da instrução pública na era da modernidade*. Autor: BERGER, M. A (2004);
- m) *"Escolas de verdade" para a República do Brasil: os grupos escolares na capital Federal* (Artigo). Autor(a): Alessandra Frota M. de Schueler. 2008;
- n) *Fontes históricas no contexto da historiografia dos Grupos Escolares*. COSTA, Renato P.; CORREA, P. S. A. (2010). In: IX Seminário Nacional de Políticas Públicas Educacionais e Currículo, 2010, Belém;
- o) *A Institucionalização do Ensino do Estado do Pará e as reformas educativas materializadas nos Grupos Escolares*. COSTA, Renato P. (2010);
- p) *Arquitetura dos grupos Escolares e a configuração de práticas corporais nas primeiras décadas do século XX - Estado do Acre* (artigo). Márcia da Silva Damazio (2007);
- q) *Imprecisões da escola mista paraense nos primeiros anos da República*. MELO, Clarice Nascimento de. (2010);
- r) *A História dos Grupos Escolares do Espírito Santo*. FERREIRA, Viviane Lovatti (2000);
- s) *Grupo Escolar Gonçalves Chaves: Um novo projeto escolar na cidade de Montes Claros/MG (1906-1927)*. Fátima Rita Santana Aguiar-Escola Estadual Francisco Peres; Sarah Jane Alves Durães -Universidade Estadual de Montes Claros (2003).

Agora, passo às teses e dissertações, conforme informações contidas no *site* <http://bdtd.ibict.br>, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Primeiro, procurei

por teses, utilizando a palavra-chave “grupo escolar”. A pesquisa apontou 527 (quinhentos e vinte e sete) trabalhos, dos quais somente 500 (quinhentos) podiam ser acessados. Marcando em dissertações, a pesquisa apontou 1480 (um mil, quatrocentos e oitenta) documentos. Refinei a pesquisa, para obter uma lista mais concisa de resultados e adicionei novos termos, para filtrar os resultados. O passo seguinte foi pesquisar, em teses, com as seguintes palavras-chave: a criação do grupo escolar, história da educação. A pesquisa mostrou 12 (doze) resultados, dos quais muitos tratavam da escola e não do grupo escolar. No momento do acesso, li, de imediato, o resumo, para identificar os que tinham vínculo com a temática da pesquisa.

O acesso à consulta foi mais satisfatório quando refinei ainda mais a busca, com o uso das seguintes palavras-chave: criação do grupo escolar, educação, primeira República. Marcando primeiro em tese, conforme informações contidas no site <http://bdtd.ibict.br>, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD estavam disponíveis mais pesquisas. No banco de Teses e Dissertações da CAPES, a ferramenta permitiu a pesquisa por autor, título e palavras-chave. Esse banco guarda as Teses e Dissertações que foram defendidas perante os programas de pós-graduação, no Brasil, a partir de 1987 no site www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses, onde encontrei mais produções. O resultado da consulta na BDTD e no Banco da Capes totalizou 07 (sete) teses e 07 (sete) dissertações, todas, de alguma forma, relacionadas à temática deste estudo, especialmente as teses. Essas pesquisas foram mapeadas e organizadas no quadro a seguir, a partir da área, linha temática, Instituição de Ensino Superior e ano:

Quadro 1 – Teses e dissertações: organizada por área, linha temática, IES/Defesa e ano

Nº ORDEM	ÁREA	LINHA TEMÁTICA	IES/Defesa	ANO
01	Educação	História das Instituições Escolares (Tese)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2011
02	Educação	Políticas Públicas de Educação/Organização Escolar (Tese)	Universidade Federal de Minas Gerais	2007
03	Educação	Organização Escolar (Tese)	Universidade de São Paulo	2013
04	Educação	Historia das Instituições Escolares (Dissertação)	Universidade Federal de São Carlos	2011
05	Educação	Historia das Instituições Escolares (Dissertação)	Universidade Estadual de Campinas	2011
06	Educação	Políticas Públicas de Educação/Organização Escolar (Dissertação)	Universidade Federal de Uberlândia	2012
07	Educação	Políticas Públicas de Educação/Organização Escolar (Dissertação)	Universidade de Uberaba	2012
08	Educação	História das Instituições Escolares/Cultura (Tese)	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
09	Educação	História das Instituições Escolares/Cultura Escolar (Dissertação)	Universidade Federal de Minas Gerais	2012
10	Educação	História Institucional/ História das disciplinas (Tese)	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	2011
11	Educação	História das Instituições Escolares/Cultura (Tese)	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	2011
12	Educação	História das Instituições Escolares / Organização Escolar (Dissertação)	Universidade Católica de Santos	2012
13	Educação	Historia das Instituições Escolares (Dissertação)	Universidade Federal da Grande Dourados	2011
14	Educação	História das Instituições Escolares/Cultura escolar (Tese)	Universidade de São Paulo	2008

Fonte: elaborado pela autora.

Durante a consulta a outros *sites*, encontrei mais produções que evidenciam o tema Grupo Escolar e apresentam relevantes contribuições para a constituição de seu campo de pesquisa. Dentre estas, destaco 08 (oito) dissertações: os estudos de Gonçalves (2004) Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918) - UFMG; Silva (2011), A Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1920)-UFMA; Lima (2006), O grupo escolar Honorato Borges em Patrocínio Minas Gerais (1912 - 1930): ensaios de uma organização do ensino público primário (UFU); Faria (2007) Da

educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928) – UFU; Guimarães (2007), Templo do Bem: o Grupo Escolar de Uberaba, na escolarização republicana (1908 – 1918) – UFU; Oliveira (2009), Grupo Escolar Barnabé – Santos: a presença do método intuitivo no ensino de aritmética na escola primária entre os anos de 1938 a 1948 (PUCSP); Barroso (2005), Educação e cidadania no republicanismo paraense: A Instrução Pública Primária nos anos de 1889 a 1897 (UFPA); Costa (2011), O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no Estado do Pará: Institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008) – UFPA.

O exposto, até aqui, refere-se ao primeiro momento do estado da arte. Aponto as produções que foram referências usadas e consultadas, tratando-as no sentido de responder “quando”, “onde” e “quem” produziu a pesquisa. Quanto ao segundo momento do estado da arte, é um esforço de compreender as escolhas teóricas e metodológicas, mais um momento de reflexão sobre “o quê” e “como” foi produzido o conhecimento, do que uma análise dos conceitos e categorias advindas do conhecimento produzido, mesmo porque **a intenção não é dar conta do universo de produção sobre a temática**, mas apontar as produções mais significativas para a área do conhecimento, a Educação, especialmente a História da Educação, considerando, principalmente, aquelas que têm relevância teórica e metodológica a esta pesquisa. Assim, o estado da arte sobre o Grupo Escolar “pode nos contar **uma** História de sua produção acadêmica. Mas, é necessário pensar que nesta História foram considerados alguns aspectos dessa produção e que nela há certas limitações.” (FERREIRA, 2002, p. 268). Nesse sentido, o segundo momento é de destaque às teses citadas no quadro 1, sendo que algumas são mais significativas para esta tese, razão pela qual é dedicada uma reflexão mais extensa a elas, do que às outras, que contribuem, também, para o debate na área de estudo, mas apresentam menos proximidade a este estudo nos aspectos teórico-metodológicos.

A tese *Em nome da República: Escolas e Tradições Modernas*, de Keila Cruz Moreira (2011), do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, soma ao debate sobre a criação dos Grupos Escolares. A pesquisa é centrada na área de história da educação, com bases na história cultural, em que dedicou o estudo sobre o primeiro grupo escolar na cidade de Natal e envolveu aspectos referentes à igreja, à religiosidade, às tradições na pessoa do professor Padre Miguelinho, que nomeou o segundo grupo escolar na cidade de Natal. A tese teve como objeto investigar e compreender a criação do homem novo e a invenção de novas tradições para confirmarem o *status* de modernidade republicana, dentro das instituições escolares de Natal. Nesse sentido, acrescentou, a esse

estudo, o movimento da modernidade que ocorreu no Brasil, desde a transição do século XIX para o século XX, considerando a Revolução Industrial, o modo de organização de trabalho com bases no Taylorismo e os seus desdobramentos em novas práticas e organizações, dentre as quais a educação escolar.

A investigação da tese foi ampliada e abarcou as duas primeiras instituições republicanas: O Colégio Americano, de orientação religiosa e ensino privado, e o Grupo Escolar Modelo Augusto Severo, a partir do qual ocorreu a implantação dos grupos escolares e a dinamização do ensino público. Os aspectos investigados em profundidade foram na seguinte perspectiva: “o que estas instituições de ensino representaram na constituição desse novo movimento republicano, as suas práticas, a que pedagogia se vinculava e o que realmente era novo e moderno, na feitura das tradições republicanas.” (MOREIRA, 2011, p. 13).

Investigou como a construção da modernidade no âmbito escolar – na cidade de Natal, Rio Grande do Norte – foi apropriada, tendo como referência para o estudo, o uso do conceito de invenção de tradições em Hobsbawm e Terence (2002), explicitando que as invenções, quando surgem, destroem antigas crenças e padrões que serviam de base para antigas tradições, quando estas não dão conta do contexto em mudanças nem é possível sua adequação às tradições reinventadas. Com bases nas fontes usadas¹², destacou as representações de agentes sociais e as diversas formas de apropriações da cultura pedagógica moderna nos ambientes escolares, focando na produção escolar, tomando como referência a noção de cultura escolar em Julia (2001) e Viñao Frago e Escolano (2001). O mais significativo dessa tese e de interesse do presente estudo foi o momento da pesquisa dedicado ao estudo do Grupo Escolar na formação da tradição republicana, que conta historicamente como essas instituições foram criadas no tempo e no espaço em que foi realizada a pesquisa.

Política e escolarização em Goiás – Morrinhos na primeira República, de Miriam Fabia Alves (2007) UFMG – Essa tese teve como objetivo compreender o processo de escolarização em terras goianas, durante a implantação da República, em especial as relações entre a elite goiana e a constituição de uma rede escolar, as tensões no processo de escolarização e a conformação de um novo modelo de escola, a escola graduada. O período do estudo foi o final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, durante a Primeira República, e a cidade de Morrinhos foi escolhida como o *locus* de investigação dessas

¹²Os jornais: A república, o Diário de Natal, o Século, a Revista The Missionary; instituições: Arquivo Público do Estado, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, entre outras; e obras como as de Câmara Cascudo (1947), Faria Filho (2000), Pinheiro (2000), Araújo (1988, 1995), Mendonça (2008), Nascimento (2010) (MOREIRA, 2011, p. 20).

relações. Desse modo, foi possível analisar a atuação do Estado no que tange à escolarização, à forma como o processo de escolarização se estruturou, lentamente, no que diz respeito à constituição de uma rede de escolas primárias e, também, às práticas escolares instituídas em Goiás. Para tal investigação, usou dois eixos centrais que nortearam a trajetória da pesquisa, quais sejam, republicanismo e escolarização, no âmbito de uma produção historiográfica significativa acerca de Goiás na Primeira República, através da pesquisa documental, com um *corpus* composto de legislação educacional, mensagens dos presidentes do Estado, artigos dos periódicos Correio Oficial, O Democrata, Goyaz e A Informação Goyana e os documentos de escolas de Morrinhos, com ênfase à documentação do Grupo Escolar Coronel Pedro Nunes. A análise priorizou os discursos políticos, a apropriação do ideário republicano de formação do povo-cidadão, e situou a instrução primária no centro dos debates. Explicitando assim, a escolarização, em Goiás, e as transformações ocorridas, como a expansão da rede primária e, com ela, a criação dos grupos escolares, ou seja, o início de uma nova organização. Assim o “modelo de instrução primária paulista foi então apropriado pelas elites goianas e divulgado em diferentes momentos como um ideal de superação do atraso da instrução primária em Goiás. Os grupos escolares, em Goiás, representaram um desses pilares de renovação.” (ALVES, 2007, p. 162).

Entretanto, apesar da criação de inúmeros grupos escolares na época, a pesquisa apontou que, nesse período, havia predominância da chamada escola isolada, pois a instalação e a manutenção de um Grupo Escolar arrolava uma despesa considerável, ou seja, “para a criação e manutenção de 16 grupos escolares, em 1930, gastava-se um pouco menos do que para manter 193 escolas isoladas.” (ALVES, 2007, p. 164). A existência de apenas dezesseis em todo o estado, em 1930, era muito restrita, para transformar a escola primária goiana, ou seja, para produzir uma prática educacional compatível com os princípios básicos propostos pelas reformas educacionais. A partir das reformas de 1918 e 1930, o governo estadual assumiu a criação e a manutenção das escolas primárias, ampliou significativamente o financiamento da instrução pública, priorizando o Grupo Escolar, e as escolas isoladas ficaram relegadas ao segundo plano. Os grupos escolares foram efetivados como espaço de modernidade pedagógica e absorveram mais os recursos de toda ordem, também representaram um espaço significativo para a implantação, não só de um modelo pedagógico, mas de difusão do ideário de uma sociedade escolarizada, civilizada, higienizada, marcos significativos do progresso e da modernidade da cidade. Tudo isso fez parte do debate dessa tese, a qual “buscou relacionar política e escolarização em Goiás na Primeira República, discutindo as relações políticas no que tange às representações, à atuação das elites e às

disputas pelo controle do Estado e, conseqüentemente, por um modelo de escolarização.” (ALVES, 2007, p. 190).

As Estratégias de Escolarização Primária na Cidade de Rio Claro – São Paulo (1889-1920), de Daniele Cristina Lopes de Abreu (2013), em Educação na Universidade de São Paulo. Metodologicamente, apresenta um estudo pautado na Micro-história segundo Burk (1992), com base no jogo de escalas de Revel (1998). Desse modo, não se ocupou da implementação de escolas nas grandes cidades, deslocando a questão para a implementação de escolas em uma pequena cidade do interior e tomando como objeto a obrigatoriedade, apresentando um estudo ampliado a várias modalidades de instituições escolares criadas na Primeira República, em que investigou o grupo escolar e outras modalidades de escolas, como as escolas isoladas, as subvencionadas, as particulares, as confessionais, as maçônicas, as estrangeiras, entre outras. Contribuiu, assim, com o debate acerca da obrigatoriedade escolar, a partir da análise das múltiplas estratégias de escolarização primária de 1889 a 1920.

Espaços e tempos de Grupos Escolares Capixabas na cena republicana no início do século XX: Arquitetura, Memórias e História (tese), de Andrea Brandão Locatelli (2012), da Universidade Federal do Espírito Santo, investigou a constituição histórica dos projetos arquitetônicos para os grupos escolares em seu processo de criação e implantação no Espírito Santo, em 1908, visando compreendê-los em suas articulações, com ideias republicanas e ideários pedagógicos que circulavam no cenário brasileiro no início do século XX. O estudo buscou compreender, historicamente, a configuração dos espaços e tempos, tomando como enredo, para a análise, a arquitetura dos grupos escolares capixabas, no período de 1908 a 1930, problematizando as relações que envolviam disputa de poder, as ações políticas, as reformas, as produções dos espaços como modelo escolar republicano, a concepção de instrução pública associada às práticas políticas e sociais ocorridas na constituição das instituições escolares do período, especialmente no Estado. A organização do ensino público capixaba, em forma de Grupo Escolar, “teve a experiência paulista como referência, sinalizava a forma de materializar um novo espaço e tempo para o ensino primário e de expressar os ideais republicanos na Instrução Pública no cenário local.” (LOCATELLI, 2012, p. 19). No Espírito Santo, o primeiro Grupo Escolar do estado foi criado pelo Decreto n.º 166, de 05 de setembro de 1908, no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), e recebeu o nome do próprio Secretário da Instrução Pública do período, Gomes Cardim. Essa forma de organização, em todo o estado, ocorreu de forma lenta e, em 1920, apenas dois grupos escolares funcionavam em terras capixabas, o Grupo Escolar Gomes Cardim, em Vitória, e outro no interior, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, chamado Bernardino Monteiro.

Com a preocupação de compreender em que bases ocorreu a organização dessas instituições capixabas, investiu em questionamentos referentes às aproximações e distanciamentos entre a experiência produzida no Espírito Santo e o modelo republicano de educação que ocorreu no restante do país, investigando a materialização das instituições de ensino primário, os grupos escolares. No que se refere ao projeto arquitetônico dos grupos escolares no cenário capixaba, deu enfoque aos espaços, às características arquitetônicas, à relação entre o projeto arquitetônico capixaba e o processo de constituição do ensino primário no Estado. Assim, buscou “compreender como se constituiu historicamente no Espírito Santo o projeto arquitetônico para os grupos escolares e qual a sua relação com a experiência republicana brasileira e com as práticas de constituição do ensino primário no Estado.” (LOCATELLI, 2012, p. 35).

Para tanto, buscou, em Certeau (2006), a opção teórico-metodológica de combinação de documentos numa narrativa histórica; em Zevi (1978), observou a necessidade de identificar o “protagonista, o espaço, o vazio, pois é nele que ocorre a experiência espacial dos indivíduos e, [...] tem-se a possibilidade de apreciações e sentenças estéticas de uma edificação, por meio da sua dimensão temporal.” (LOCATELLI, 2012, p. 48). Dito de outra forma, o espaço não se esgota na experiência arquitetônica, é necessário investir em outros valores que caracterizam um edifício, como os econômicos, os sociais, os técnicos, os funcionais, os artísticos, os espaciais e os decorativos, isto é, também situar historicamente um espaço. Esse “saber ver” a arquitetura com assentes, em Zevi (1978), foi a grande investida desse estudo, pois contribuiu com a leitura e a análise dos documentos sobre os edifícios escolares investigados e as representações espaciais do espaço escolar. A investigação dos indícios em Ginzburg (2002) também favoreceu o uso de um conjunto de pistas para dar conta da constituição do projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas na cena republicana e possibilitou a narrativa histórica em adequação ao proposto na questão da tese, além da compreensão do fazer historiográfico que associa a prática do historiador à narrativa produzida (BLOC, 2001).

Trilhas na construção de versões históricas de um Grupo Escolar, de Luzia Aparecida de Souza (2011), doutorado em Educação Matemática na Instituição de Ensino Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), apresenta o estudo, com uma versão histórica sobre o ensino da matemática no Grupo Escolar Eliazar Braga, com

funcionamento no período de 1920 a 1975, na cidade de Pederneiras, no interior de São Paulo, e discute algumas potencialidades metodológicas que marcaram o processo investigativo.¹³

A Escola Primária Rural em Mato Grosso no Período Republicano (1889-1942), de Ademilson Batista Paes (2011), doutorado em Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), tem como objeto de estudo, em sua pesquisa, a escola primária rural no Estado de Mato Grosso, no período de 1889 a 1942, e se situa nas primeiras décadas do regime republicano, período essencial para o entendimento da escola primária e de suas reformas, projetos, discursos, e denúncias. O trabalho está ancorado no campo da história da educação brasileira, particularmente, o da escola primária rural. Na análise, foi considerado o cenário regional da instrução pública desse período, com ênfase nos métodos de ensino, na materialidade e na estatística escolar, entre outros elementos. Tendo, como aporte teórico, o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1998), mapeou fontes primárias, tais como: relatórios, mensagens governamentais, leis, regulamentos, resoluções e anais das conferências da Associação Brasileira de Educação, coletadas no Arquivo Público de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá (MT), bem como na Biblioteca da Associação Brasileira de Educação (ABE), sediada na cidade do Rio de Janeiro (RJ). A pesquisa mostra que a escola rural teve sua existência profundamente marcada por fatores econômicos, sociais e demográficos, no então Estado de Mato Grosso.¹⁴ Assim, sinaliza dois períodos vivenciados pela escola primária rural mato-grossense. O primeiro até 1930, com destaque para a Escola Mista de Lagunita, de 1916, e o segundo, em plena Era Vargas, quando, por força do pensamento e da política de cunho nacionalista, implantou-se a chamada Marcha para o Oeste, favorecendo o adensamento populacional nos estados do interior do país, como Mato Grosso, tendo essa escola crescimento quantitativo considerável, embora ainda despojada de quase todos os recursos necessários ao ensino moderno.

A escola primária no Estado do Pará (1920-1940). Autora: Maricilde Oliveira Coelho. Tese (doutorado) em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. A tese analisa a cultura da escola primária e, em particular, no Estado do Pará, mediante os dispositivos que configuraram as situações de aceitação e resistência dos sujeitos educacionais ao sistema de regulamentação da prática pedagógica, no período de 1920 ao início de 1940.

¹³O acesso foi somente ao resumo da tese, o que limitou a presente observação.

¹⁴Explicitando que: dado o recorte cronológico utilizado, não foi possível utilizar a expressão “Mato Grosso do Sul”, ao se referir ao conteúdo desenvolvido por esta pesquisa, pelo simples fato de que os dois Estados, embora distintos (hoje), possuem trajetória histórica comum nos campos político, econômico, social até o final da década de 1970, quando, então, foi criado (1977) e instalado (1979) o Estado de Mato Grosso do Sul. No que diz respeito ao recorte temporal, utiliza-se, para tanto, o início da República (1889) e, como data limite, o ano de 1942, época da realização da VIII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em Goiânia (GO) (PAES, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, investigou os saberes e as práticas pedagógicas, usando dois conceitos, o de cultura em Dominique Julia (2001) e o de representação em Chartier (1990), com esforço de compreender como se constituíram as práticas e a cultura escolar. O interesse, em geral, foi conhecer a sistematização sobre as práticas cotidianas na escola e como esta processou os saberes fundamentais à sociedade. Assim, o estudo acrescenta, com uma reflexão a partir da década de 1920-1940, momento em que emergem sinais de esgotamento das práticas no cotidiano escolar e dos modelos pedagógicos presentes nas escolas brasileiras, no limiar do século XX. O capítulo III da tese foi dedicado um tópico – Grupo Escolar: a distinção do ensino – à reflexão, e destacou que o “modelo de escolarização do Grupo Escolar colocou em cena representações discursivas e simbólicas dos valores e sentimentos que diferenciam o Grupo escolar das demais escolas primárias”. Colocou, então, em evidência, também, os ritos, os modos de educar, as festas, os desfiles, o civismo, a família, como elementos de apoio na formação de conceitos de nacionalidade e de civilidade, na constituição da imagem da escola republicana.

Além das teses, encontrei outra produção que contribuiu com a temática em discussão: **A era das cadeiras isoladas à era dos Grupos Escolares na Paraíba**, de Pinheiro (2002). O livro é produto de tese de doutorado e contribui ao debate, apresentando um estudo sobre a passagem de uma forma de organização escolar a outra, no Estado da Paraíba, a partir de uma investigação, numa perspectiva histórica, de longa duração, adotando as “eras” como periodização, conforme Hobsbawm (1992, 1995, 1996, 1997), uma maneira de apresentar uma nova ordem de coisas, de delimitar o tempo. Desse modo, analisou, interpretou e produziu conhecimento focando os movimentos conjunturais, buscou entender “a relação das forças políticas: a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais.” (GRAMSCI, 1988, p. 49 *apud* PINHEIRO, 2002, p. 3). Para tanto, buscou amparo na abordagem teórico-metodológica pautada no materialismo histórico e dialético, com assentes na proposta gramsciana. Nesse sentido, dedicou-se a entender a ordem política e os desdobramentos das correlações de forças no processo de escolarização pública na Paraíba, considerando, também, o que era estabelecido no sistema educacional brasileiro, ou seja, como foram forjadas as relações de dominação no estado da Paraíba, que determinou a sua organização escolar. Esta foi a maior preocupação.

Destaco ainda, de acordo com a perspectiva deste estado da arte, a produção de Souza e Faria Filho (2006). Nesse estudo, foi apresentado um balanço preliminar e parcial – não identificados como uma análise exaustiva dos estudos produzidos –, e todo o esforço foi no sentido de contribuir com reflexões sobre as convergências nas investigações, avanços,

lacunas e desafios. Entretanto, problematizaram duas questões que considero significativas para esta pesquisa: “Qual o significado dos grupos escolares para a compreensão da história do ensino primário no Brasil? Por que essa modalidade de escola tem se tornado objeto de interesse dos historiadores da educação?” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 21).

As questões abordadas provocam uma reflexão de caráter histórico, ou melhor, da consciência histórica, aquilo que é significativo, que é importante, que é interessante, não somente aos historiadores da educação, mas para a compreensão do ser humano e sua escolarização, da sua história educacional mesmo. Embora o estudo seja em forma de artigo, traz contribuições, apresenta reflexões, aponta desafios e informações relevantes:

A história dos grupos escolares emerge nos anos 90 como fruto do movimento de renovação dos estudos em história da educação e na confluência de duas temáticas ou eixos de investigação para os quais se voltaram os historiadores: a história das instituições educativas e o interesse pela cultura escolar. Pode-se dizer que essa história significou uma redescoberta do ensino primário investigado em novas abordagens e interpelações epistemológicas e explorando numa multiplicidade de temas e objetos. O exame da produção brasileira sobre grupos escolares revela o caráter acentuadamente regional dos estudos e uma grande preocupação com as origens, isto é, o momento da implantação dessa modalidade de escola primária em cada estado resultando, dessa maneira, num grande privilégio ao período relacionado à Primeira República. (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 22).

De acordo com os argumentos desses autores, dois grupos de estudos podem ser identificados: um grupo com uma abordagem mais geral, tratando da caracterização da escola primária e sua implantação nos estados¹⁵, e, outro, voltado para a história institucional,¹⁶ com ênfase numa determinada escola ou grupos de escola. Dito “o quê” esses grupos pesquisaram, os autores apontam a articulação com a História Cultural (dimensão), onde a escola, o processo de escolarização, as práticas e os discursos foram problematizados como objeto histórico. Essas pesquisas apresentam uma revisitação ao passado, com o uso de fontes documentais, principalmente em Arquivos Públicos e Bibliotecas Públicas, onde predominam as documentações impressas, como relatórios, atas, provas, ofícios, correspondências, fotografias e jornais.

¹⁵Rosa de Fátima (1996) referente ao Estado de São Paulo; Faria Filho (1996) à Belo Horizonte em Minas Gerais, Peres (2000) trata de Rio Grande do Sul; Pinheiro (2002) referente à Paraíba; Lopes (2001) em relação ao Piauí; Amâncio (2000) e Reis (2003) referente ao Mato Grosso; Bencostta (2001) e G. de Souza em relação ao Paraná; Ferreira referente ao Espírito Santo (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 22).

¹⁶Moreira (1997) estudou o primeiro Grupo Escolar inaugurado em Natal-RN em 1908 (Grupo Escolar Augusto Severo); Luciana B.OB Carvalho (2002) analisa a configuração do Grupo Escolar Julio Bueno Brandão, instalado em Uberlândia (MG), em 1911; Maria Cecília M. de Oliveira (2002) reconstitui a história do Grupo Escolar Dezenove de Dezembro criado em Curitiba (PR), em 1911, Azevedo (2003) trata dos seis primeiros grupos escolares criados em Aracaju (SE) entre 1911 e 1924; Barroso (1998) trata do Grupo Escolar de Santo Antonio no Rio Grande do Sul criado em 1922, e Rosa F. de Souza (1997 e 1999) investiga a história do Grupo Escolar Francisco Glicério e dos sete primeiros grupos escolares instalados em Campinas (SP) entre 1897 e 1925 (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 22-23).

Além disso, o balanço preliminar das produções favorece a compreensão do estágio das contribuições. Segundo esses autores, os primeiros estudos que tiveram como foco os grupos escolares, como nova modalidade de escola primária, com ênfase na história dos grupos escolares, foram a tese de Faria Filho, em 1996, *Dos pardieiros aos palácios: Forma e cultura escolares em Belo Horizonte – 1906-1918*, em que a pesquisa se dedicou ao exame da constituição da rede de educação pública primária na cidade de Belo Horizonte, nas primeiras décadas do século XX; e a tese *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)*.

Assim, busquei compreender a contribuição das citadas teses para a área do conhecimento, quanto aos seguintes aspectos: “o que” e “como” (teórico e metodológico). Entretanto, esses autores, Souza e Faria Filho (2006), já disseram muito bem sobre o estado da arte e a contribuição das suas pesquisas para o debate em questão.

Quanto à tese de Rosa Fátima de Souza, não obtive acesso. O objeto de reflexão, neste estudo, foi o livro de Rosa Fátima de Souza (1998): *Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Passados mais de dez anos de sua publicação, o livro continua a suscitar indagações. Primeiro: por que o estudo foi dedicado a uma escola que não existe mais tal como no momento de sua criação? Segundo: o que uma pesquisa que revisitou um passado há mais de cem anos pode acrescentar no presente? A autora, na introdução do livro, iniciou colocando em evidência as reminiscências, as recordações, o conhecimento, os valores e o esquecimento, da seguinte forma:

Somos muitos os que ainda se recordam do grupo escolar: ex-alunos, professores, diretores, funcionários, pais de alunos e muitas gerações da sociedade brasileira. Como esquecer esse universo peculiar, essa organização que aprisionou a nossa infância numa rede de repressões, deslumbramentos e descobertas de conhecimentos, códigos, símbolos, normas, valores, disciplinas? Como esquecer esse espaço do exercício profissional do magistério? (SOUZA, 1998, p. 15).

A implantação da forma de organização em Grupo Escolar foi uma mudança significativa na educação brasileira, principalmente porque aconteceu num momento de muitas mudanças, dentre as quais, o regime político. E, tudo isso, teve desdobramentos na paisagem urbana, na vida social, cultural e em várias dimensões da sociedade naquele período. Nessa perspectiva, o livro de Souza (1998) apresentou a finalidade de explicitar essas mudanças e as implicações socioculturais dos Grupos escolares no meio urbano, ou seja, contar a história institucional dessas instituições criadas em São Paulo, no período de 1890 a 1910, com uma história diferente, do que vinha se produzindo na história da educação, que

tinha em evidência a política, as reformas, os dados, as personalidades ilustres. O estudo de Souza (1998) soma ao combate historiográfico, que já vinha ocorrendo à produção de uma história preocupada com fatos singulares, sobretudo de natureza política, que tomava, como critério, a cientificidade – a verdade dos fatos, que se furtava de dialogar com as demais ciências humanas (VAINFAS, 1997).

Foi com base neste ânimo, de renovação da pesquisa em história da educação, que Souza (1998) apresentou uma história problematizadora do social e colocou em foco a “instituição escolar, demonstrando como essa modalidade de escola primária consolidou-se no ensino público; quais as mudanças que introduziu e as práticas, os rituais e as tradições que gerou.” (SOUZA, 1998, p. 17). Uma história preocupada com o anônimo, com o que se fazia na escola, a cultura escolar e, também, as representações construídas pelos profissionais da educação, seus modos de viver, sentir e pensar, ou seja, uma possibilidade de superação da história em educação nos moldes até então concebida.

Para tanto, Souza (1998) usou o conceito de representação, ou melhor, as representações dos profissionais de educação, de atores que fizeram parte do processo da organização em Grupo Escolar, e ressaltou alguns elementos da cultura escolar. Seus argumentos foram reportados “as representações – entendidas como discurso que apreendem e estruturam o mundo, [...] – que permitem compreender a relação entre os discursos e as práticas.” (SOUZA, 1998, p. 18). Problematizou as relações, procurou saber como foram interpretadas as finalidades da escola e o desmembramento disso na sua configuração. A pesquisa contribui para o entendimento de como se legitimou “este” processo reformador e “não outro”, situando que os discursos não eram neutros, eles produziram ações, relações e práticas dos protagonistas, fossem eles políticos, diretores, professores. O surgimento do Grupo Escolar renovou a organização escolar, constituiu-se em *status*, “em um campo de trabalho e de produção de identidades profissionais.” (SOUZA, 1998, p. 62). Essa postura exigiu novas práticas, professores reformados mediante a concepção escolar moderna e de acordo com o projeto civilizador dos republicanos, o que suscitou uma nova cultura escolar, nova organização de trabalho e do poder interno na escola.

Para compreender o uso do conceito de representações, com assentes em Chartier (2002), é necessário entender que quando este autor produziu a obra *História Cultural: entre práticas e representações*, colocou-se em uma terceira frente para superação das lutas intelectuais que aconteciam desde 1960-1970, entre as teorias e métodos estruturalistas e subjetivistas, na história cultural francesa. Nesse percurso, recorreu à sociologia histórica das práticas culturais, o que implicou o uso da noção de *habitus* e campo,

além do diálogo com outras disciplinas, como a antropologia, a história literária e a filosofia, uma forma de pensar as evoluções e oposições intelectuais.

Essa perspectiva de construção do conhecimento, a partir da relação com outros campos do saber, próximos, mas muitas vezes ignorados, como a história literária, a epistemologia das ciências, a filosofia, possibilitou a história cultural francesa, a emergência de novos objetos dentre as questões históricas, tais como: os comportamentos religiosos, os sistemas de parentescos e as relações familiares, as crenças, as modalidades de funcionamento escolar. Assim como também uma nova maneira de olhar seus objetos. “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Nesse sentido, as representações são práticas culturais, são estratégias de pensar a realidade e construí-la:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 2002, p. 17).

Ao conceituar as representações sociais dessa forma, Chartier propôs a ideia de representação enquanto instrumento-metodológico, com a possibilidade de apreender, em um campo particular, as relações, as disputas pelo poder, a dominação entre grupos, ou seja, possui condições de investigar a internalização simbólica produzida em determinado campo social, as relações envolvidas, como as lutas, os atos, as ações, os comandos, os confrontos se materializam entre os grupos. Desse modo, a noção de representação é uma possibilidade de instrumento teórico-metodológico, a partir do conceito de campo¹⁷, porque a validação da

¹⁷A mesma atitude esteve na origem do emprego do conceito de campo, [...] como recusa à alternativa da interpretação interna e da explicação externa [...] e que encobria o que as duas correntes tinham de comum, a saber, o facto de ignorarem o campo de produção como espaço social de relações objetivas. [...] Assim, para construir realmente a noção de campo, foi preciso passar para além da primeira tentativa de análise do “campo intelectual” como universo relativamente autónomo de relações específicas: com efeito, as relações

apreensão tem âncoras em outras explicações e áreas do conhecimento – de outros campos – que permitem compreender o funcionamento da sociedade, definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo, até então ignoradas. No entanto, para essa apreensão, é fundamental ir além da análise do campo intelectual e procurar refletir sobre e no campo de produção como espaço social, o local onde realmente as coisas aconteceram, onde historicamente foi produzido um sentido e diferencialmente construída uma significação (CHARTIER, 2002).

Nesses assentes, encontra-se a contribuição de Templos de civilização, de Souza (1998), principalmente, a representação histórica do passado, no campo dos grupos escolares, onde foram incorporados, apropriados, elaborados discursos e representações de progresso, cientificidade e civilização presentes ao projeto republicano, ou seja, onde foram produzidos os sentidos e significados sobre o ensino articulado à concepção de escola moderna, mais o “exame de vários aspectos da cultura escolar que se instituía: no espaço e tempo, conteúdos e métodos de ensino, material escolar, práticas educativas.” (SOUZA, 1998, p. 27-28). Essa apreensão dá, no presente, uma imagem de uma coisa ausente, do momento em que emergiu o novo modelo de organização escolar como símbolo da modernidade na instrução pública paulista, contribuindo assim para a constituição do Grupo Escolar como campo de conhecimento.

Destarte, o presente estudo vem somar as discussões sobre a temática e ao debate sobre a criação dos grupos escolares no Estado do Pará (1890-1910), tendo como enredo o Republicanismo e o modelo escolar. A relevância deste estudo se expressa, primeiramente, em mostrar a importância da criação dos grupos escolares para o desenvolvimento do ensino primário, através de uma organização escolar de melhor qualidade, onde teve início em Alenquer. Desse modo, trata do republicanismo, ou seja, da responsabilidade e ações do Estado no sentido de instalar os grupos escolares, como uma forma de divulgar o ensino primário no final do século XIX e início do Século XX, isso significa dizer que: os investimentos mais significativos, por parte do Estado foi nesse período. Segundo, este estudo

imediatamente visíveis entre os agentes envolvidos na vida intelectual – sobretudo as interações entre os autores ou entre os autores e os editores – tinham disfarçado as relações objectivas entre as posições ocupadas por esses agentes, que determinam a forma de tais interações. [...] Compreender a génese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. [...] a ciência deve apreender a [...] necessidade interna desse objecto maravilhoso que parece subtrair-se à contingência e ao acidente, em suma tornar-se necessário ele próprio e necessitar ao mesmo tempo do seu referente; necessidade externa do encontro entre uma trajetória e um campo, entre uma pulsão expressiva e um espaço dos possíveis expressivos, que faz com que a obra, ao realizar as duas histórias de que ela é produto, as supere. (BOURDIEU, 2002, p. 64-70).

inicia a partir de 1890, porque é nesse ano que as fontes apontam a circulação de ideias sobre o agrupamento de escolas num mesmo prédio. Isso se deve a José Veríssimo, o qual foi precursor dessa experiência nesse ano, que depois em 1899 foi efetivada de direito e de fato em Alenquer. Desse modo, o estudo apresenta o recorte de 1890 até 1910, porque foi o período, que mais investimentos ocorreram por parte do Estado no modelo escolar, em forma de grupos escolares, embora os investimentos também ocorressem nas instituições das escolas isoladas. Terceiro, apresenta como ocorreu a modernização do ensino em Belém, a partir da criação dos grupos escolares, mediante o cenário urbano, que envolveu a Belle Époque, o apogeu da borracha e o sentido da arquitetura eclética mediante a urbanização da cidade de Belém, onde o grande esforço foi a atuação dos grupos escolares, no que se refere à responsabilidade da ação educativa no meio social.

Esta é a contribuição deste estudo, o qual vem acrescentar a produção existente sobre a história dos grupos escolares no Estado do Pará, as referidas produções tratam da temática em diversas óticas, apresentam questões e interesses diferentes, mas todas dentro de sua especificidade acrescentam informações importantes sobre a temática e anunciam um catálogo de fontes, que favoreceram esta pesquisa e a localização de algumas fontes e sites sobre o assunto. Assim, no Estado do Pará destaco as produções de Renato Costa e Paulo Corrêa (2010), que tratam das fontes históricas no contexto da historiografia dos grupos escolares; a dissertação dos mesmos autores em 2011: O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no Estado do Pará: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008); a tese de Paulo T. Ribeiro (1996): A educação no Pará durante o ciclo da borracha (1870-1910); a tese de Maricilde Oliveira Coelho (2008): A escola primária no Estado do Pará (1920-1940); o artigo de Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (UEPA): A implantação dos grupos escolares no Estado do Pará (1899-1905); a tese de Clarice Nascimento de Melo (2008): Participação de Mulheres na História da Escola Mista no Pará (1870-1901) e em Fortaleza (Ceará), as produções de Francisco Ari de Andrade (UFC) sobre os grupos escolares e arquitetura escolar também motivaram e contribuíram para a constituição do presente estudo.

1.2 O sentido da teoria na pesquisa em história da educação: uma epistemologia centrada no sujeito

Este estudo apresenta seus argumentos teóricos ancorados em vários autores, principalmente Weber (2001) e Paul Ricoeur (2010). Eles possibilitam o contato com

conceitos e teorias que contribuíram para fundamentar os argumentos da tese, que ora se sustenta a partir dos achados no campo de pesquisa, articulado à teoria. Com esse entendimento, a “teoria denota um conjunto de categorias bem desenvolvidas (ex.: temas, conceitos) que são sistematicamente inter-relacionadas através de declarações de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais”, dentre eles, os fenômenos educativos. Nesse pensar, o importante não foi só gerar apenas um conjunto de resultado, mas toda uma relação com o verdadeiro, que tem a ver com todo o percurso da pesquisa, os procedimentos teóricos e metodológicos, os quais possibilitaram explicar e compreender o fenômeno, que é a contribuição da pesquisa para o desenvolvimento de um campo de conhecimento (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

Nessa perspectiva, foi pensada a presente tese, que tem como objeto investigar a institucionalização dos Grupos Escolares no Pará (1890-1910), a partir do Republicanismo e do Modelo Escolar, considerando o ideário pedagógico, o religioso e o político. Esta proposição **não** teve como princípio partir de uma teoria, ou desvelar a teoria na realidade, considerando o objeto com características próprias e, por isso, poderia ser determinado pela questão religiosa, pedagógica e política. O que se estabeleceu foi o diálogo entre esses aspectos, problematizando essas relações e investigando de que forma elas afetaram ou não na institucionalização do primeiro grupo escolar no interior do Pará. Assim, a investigação considerou esses aspectos e o que foi evidenciado de significativo nas narrativas escritas, não a partir do objeto, mas a partir do sujeito, o objeto só tem sentido pelo sujeito, ou seja, na relação entre ambos, com a seguinte orientação:

[...] se não é mais possível determinar unilateralmente o conjunto da sociedade por um elemento econômico, político ou religioso, muito menos seria o modo de viver, de pensar e de crer nos homens do amanhã. O que Weber nos expõe é que para não entrarmos nesse reino de fantasias é preciso considerarmos que a atribuição de causas concretas e individuais a aspectos selecionados do real vem demonstrar a ideia de historicidade que é preciso admitir no campo da ciência, ou seja, que o conhecimento está preso a premissas subjetivas, compostas por valores que se impõem em determinadas épocas e que se traduzem em interesses que orientam o conhecimento. (CARVALHO, 2005, p. 65).

Desta maneira, a composição deste texto tem suas bases no diálogo com os autores, que favoreceram a delimitação do arcabouço teórico, a aproximação do tema e das temáticas, nortearam o momento da análise das informações e fundamentaram os argumentos da tese, ou seja, a articulação entre as categorias empíricas – informação das fontes – e as categorias de análises – articulação com a teoria –, de maneira que houve as devolutivas às questões e aos objetivos da tese apresentando a contribuição ao desenvolvimento do

conhecimento na área da história da educação. Mostrando que essa composição teórica corroborou a pesquisa e foi nessas bases que foi situada a epistemologia da história centrada no sujeito, numa postura moderna, que se dá principalmente pelo diálogo com Max Weber e Paul Ricoeur.

A escolha da âncora epistemológica deste estudo tem em Weber e Paul Ricoeur uma escolha para referenciar as reflexões. Muito já foi discutido sobre o debate epistemológico, mas seu campo ainda suscitam discussões que não se esgotam neste estudo e nem é o seu propósito. O que é de interesse neste debate é situar a forma de pensar e fazer a pesquisa articulada a uma epistemologia da história centrada no sujeito, onde a pergunta tem como relevo o conhecer, preocupação que surge a partir dos pensadores modernos, que passaram a se dedicar à epistemologia ou teoria do conhecimento a partir dessa perspectiva. Assim, o homem passou a se interrogar sobre a forma como se dá o conhecimento. E as discussões sobre o processo de produção do saber se voltam para a problemática do sujeito do conhecimento, dando início a um processo de subjetivação do mundo, ou seja, o conhecimento é constituído a partir da relação entre o sujeito e o objeto, essa relação se dá no campo, na empiria, onde “o pesquisador começa uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados” ou das informações, das falas, dos documentos, dos textos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

Nesse sentido, a interpretação vem no micro, no macro e a adoção da micro-história à luz de uma abordagem do social, em num percurso, que pode ir do arquivo à multiplicidade de ações sociais; permitindo ao pesquisador o entendimento de informações através “de um entrecruzamento máximo de relações, os historiadores da micro-história acabam por demonstrar que o social passado não é um dado posto, um fato definido, mas algo reconstruído a partir de interrogações e questões postas.” (PESAVENTO, 2008, p. 72).

Portanto, o objeto só tem sentido pelo sujeito nas reflexões de Weber, a referência não é um objeto dado, mas o significado que lhe é atribuído por diferentes sujeitos diante de diferentes situações, essa referência nasce pelo interesse na pesquisa; por que este objeto e não outro? Isso no campo da cultura, como espaço de disputa entre os homens, refere-se “aquela arena significativa em que os próprios homens atribuem valor ao que fazem.” (WEBER, 2006, p. 10). Ou seja, não é atribuir sentido ao que os homens fazem, mas da ação dos homens que dão valor ao que fazem, a partir de uma interpretação compreensiva.

Somando ao debate da história centrada no sujeito, Ricoeur argumentou que o sujeito interpreta a si mesmo na história, é sujeito e objeto. Assim, a leitura de mundo ocorre num processo de experiência de atribuições de sentidos que se filia a uma teoria

hermenêutica, composta pela complementaridade entre a explicação e compreensão, que, para ele, não é um trabalho de compreensão do autor de um texto e de sua intenção, mas o trabalho de interpretação do sentido do texto, sentido esse que não pertence mais ao autor, mas ao leitor, produtor de sentido; dito de outra forma, a pesquisa não se esgota em si mesma, está aberta a outras possibilidades e interpretação (RICOEUR, 1989).

Max Weber parte da relação de indivíduo e sociedade, com centralidade à ação do sujeito. Nesse sentido, suas reflexões foram marcadas, por um processo que ele chamou de racionalização, promovido segundo ele, pela religião protestante na forma do calvinismo, e esta promoveu uma nova maneira da sociedade ocidental se portar no mundo. Weber entendeu que a ciência é um aspecto do processo de racionalização característico das sociedades ocidentais modernas, em que a ciência histórica e sociológica representa um fenômeno historicamente singular, na medida em que não houve culturalmente algo similar ao funcionamento racionalizado, no desenvolvimento dessas sociedades (ARON, 2008).

Diante disso, Weber se dedicou a estruturar seu método de análise social, desenvolveu sua própria metodologia, seus instrumentos e teorias. A princípio, o objetivo de Weber é “compreender o sentido que cada ator dá à própria conduta. A compreensão dos sentidos subjetivos implica uma classificação dos tipos de conduta e leva à percepção da sua estrutura inteligível.” (ARON, 2008, p. 728). Segundo ele, a teoria científica era uma escolha subjetiva e deveria ser testada a partir da verificação na realidade, pois os fatos históricos e sociológicos são observáveis, presentes na conduta dos sujeitos e nos significados que dão aos seus atos (ARON, 2008).

Nesse debate, seu principal interlocutor – não o único – foi Karl Marx, de início apontou os aspectos produtivos como limite metodológico. De acordo com Weber (2001), argumentar sobre o ponto de vista econômico de forma “materialista” a partir do qual consideramos a vida cultural, revela-se como sendo algo “parcial”, ou seja, a convicção de que a tarefa do trabalho científico consiste em curar esta parcialidade da perspectiva econômica mediante sua ampliação, até se chegar a uma ciência geral do social. Sendo que o conceito do “social” que parece ter um sentido geral, quando submetido a um controle, pode ganhar um significado muito particular e específico, embora geralmente indefinido. Se for visto somente no significado geral, não oferecerá nenhum ponto de vista específico a partir do qual se possa iluminar o significado de determinados elementos culturais, ou seja, da ação social.

Desta forma, Weber repeliu a chamada concepção materialista da história, enquanto concepção de mundo, pois não a considerou um denominador comum da explicação

causal da realidade histórica, embora tenha reconhecido que foi muito difundida a necessidade de explicação causal de um fenômeno histórico a partir da intervenção de causas econômicas, mas não foi a única explicação, enfim, para Weber (2001, p. 123):

Esta interpretação dos fins da análise econômica da cultura era resultante, em parte, de uma determinada conjuntura histórica que orientou o interesse científico para certos problemas culturais economicamente condicionados, e, em parte, também, de um forte apego à especialidade científica. Acharmos que é desnecessário demonstrar que está interpretação, nos dias de hoje, está pelo menos ultrapassada. Em nenhum setor dos fenômenos culturais se pode reduzir tudo as causas econômicas, nem sequer no setor específico dos fenômenos econômicos.

Nesse sentido, Weber critica os modelos de lei e conexão regular nas ciências sociais e trata a ciência social como ciência da realidade. O sujeito busca entender o mundo em sua volta, as significações culturais, como as coisas se desenvolveram historicamente, por que foi assim e não de outra forma. Mas, as pessoas mudam; o que está em sua volta também; surgem novos problemas, embora “repetidas vezes acreditou-se poder encontrar o critério decisivo também nas ciências da cultura, na repetição regular, ‘conforme leis’, de determinadas conexões causais”, isso não se sustenta perante uma realidade dinâmica, de permanentes mudanças (WEBER, 2001, p. 124).

Considerando que mesmo se conseguíssemos de modo exaustivo e casuístico abranger os conceitos e regras com rigorosa validade das leis, o que significaria este resultado para o conhecimento, quer do mundo cultural historicamente dado, quer de algum fenômeno particular, como o capitalismo na sua evolução ou no seu significado cultural? O resultado não deixaria de ser importante, como estudo preliminar. Porém, tanto num caso como noutro, tornar-se-ia **impossível** chegar algum dia a deduzir a realidade da vida a partir destas “leis” e “fatores”. Principalmente, porque, para o reconhecimento da realidade em Weber, o que interessa é a constelação em que esses fatores hipotéticos se agrupam, formando um fenômeno cultural historicamente significativo para todos (WEBER, 2001). Além disso,

[...] à peculiaridade decisiva do método das ciências da cultura, ou seja, nas disciplinas que aspiram a conhecer os fenômenos da vida segundo a sua significação cultural. A significação da configuração de um fenômeno cultural e a causa dessa significação não podem contudo deduzir-se de qualquer sistema de conceitos de leis, por mais perfeito que seja, como também não podem ser justificadas nem explicadas por ele, tendo em vista que pressupõe a relação dos fenômenos culturais com ideias de valor. O conceito de cultura é um conceito de valor. Ela abrange aqueles e somente aqueles componentes da realidade que através desta relação tornam-se significativos para nós. (WEBER, 2001, p. 126).

Ao destacar a relevância do conceito de cultura como um conceito de valor, daquilo que é significativo para os sujeitos, usa a comprovação desta significação e constitui a

premissa para seu objeto de análise, a ação social. O estudo sobre qualquer fenômeno não pressupõe que é determinante o aspecto econômico, social, político, ideológico. Para Weber, o ponto fundamental é a ação do indivíduo, a importância dos conjuntos de valores que impulsionaram às ações individuais e sociais, assim, a subjetividade é fundamental nos fenômenos sociais. O conhecimento científico-cultural nessa perspectiva encontra-se preso, portanto, a premissas subjetivas, pelo fato de apenas se ocupar daqueles elementos da realidade, que apresentam alguma relação, por muito indireto que seja com o acontecimento a que conferimos uma significação cultural. Assim, não há dúvidas de que as ideias de valor são subjetivas. E, naturalmente, “esta ordem de valor também varia historicamente de acordo com o caráter da cultura e do pensamento que domina os homens.” (WEBER, 2001, p. 132-133).

Assim, a época, as ideias de valor que dominam o investigador podem determinar o objeto de estudo e os limites deste estudo; somam-se a isso, os problemas culturais, que movem a humanidade, os quais renascem a cada instante, sob aspectos diferentes, mudam constantemente as relações, dentre elas, as intelectuais, sob as quais são estudados e cientificamente compreendidos. Por conseguinte, os pontos de partida das ciências da cultura continuarão a “ser variáveis e a humanidade continuará a fazer perguntas à vida sempre inesgotável, [...] cultura, isso é, significativa na sua particularidade.” (WEBER, 2001, p. 132-133). Assim, a singularidade adquire importância e significação para os sujeitos, se converte em individualidade histórica.

Ricoeur (1978) trata da história centrada no sujeito a partir de uma hermenêutica interpretativa, esta é tratada por ele num esforço de estabelecer a relação entre fenomenologia e hermenêutica, postulando a renovação da hermenêutica, de maneira que a renovação poderia ocorrer de duas formas: pela via curta, da compreensão imediata, ou por uma via longa, da compreensão em si, isso envolve a interpretação dos símbolos, da linguagem. A via longa é uma das contribuições de Ricoeur à renovação da hermenêutica. Depois, ao aprofundar esse estudo em *Tempo e Narrativa I* (2010) solidificou a noção de texto, que passou a ter o entendimento de unidade do discurso. Como um modelo, propõe a complementaridade entre a explicação e compreensão, defende que a explicação é necessária, mas sozinha não dá conta de interpretar um texto, porque a interpretação implica **apropriação** da significação do texto pelo leitor, o que difere da hermenêutica de Dilthey, que entendia como concepções opostas (RICOEUR, 2010).

Dilthey defendia que a vida só se aprende com a história, devido a isso havia a necessidade da interpretação. Dilthey fez um esforço de dar ao conhecimento histórico uma dimensão científica comparável à das ciências da natureza. A discussão fundamental em

Dilthey estava em saber como é possível o conhecimento histórico; como é possível o conhecimento das ciências da natureza? A oposição entre explicação da natureza e a compreensão do espírito foi uma inovação da Hermenêutica, pois implicava a decifração. Dilthey chegou à dicotomia, quando se posicionava contrariamente às ciências naturais e ciências do espírito, isolava a compreensão da explicação. Dessa maneira,

[...] impedindo que as ciências humanas se tornassem um saber organizado, estável e coerente. Dilthey chamava de “explicação” o modelo de intelegibilidade das ciências naturais, que foi estendido equivocadamente às ciências humanas pelas escolas positivistas. Para ele, a única atitude das ciências humanas que respeita a sua diferença em relação às ciências naturais é a da compreensão. Dilthey inventou essa dualidade, um termo exclui o outro: ou se explica como o físico, ou se compreende/interpreta como o historiador. Em Dilthey, a interpretação era uma província do compreender. A compreensão é o processo pelo qual nós conhecemos a vida psíquica com a ajuda de signos sensíveis/exteriores, que são sua manifestação. A interpretação é a arte de decifrar tais signos/expressões. (REIS, 2011, p. 264).

Ricoeur reconheceu a contribuição de Dilthey, adotou em seus estudos o conceito de **compreensão**, mas vai além de Dilthey, passando à teoria da ação, “lugar privilegiado da relação dialética entre explicação e compreensão.” (RICOEUR, 1997, p. 98). Ricoeur (1997) concebe a compreensão em sua relação com a interpretação dos textos, assim a teoria do texto torna-se o ponto central da renovação hermenêutica e uma forma de superação da dicotomia que destaca a hermenêutica romântica entre o explicar e compreender.

Outra contribuição ao debate sobre a hermenêutica veio de Martin Heidegger. Ele trata da hermenêutica ontológica, para além de uma hermenêutica adstrita ao campo da epistemologia como fez Dilthey. Heidegger fez a passagem da epistemologia para ontologia, discute agora sobre o sentido do ser, a ontológica: do ser e tempo. Nesse caminho, a teoria do compreender deve ser precedida pela noção de enraizamento do sujeito no mundo, o que se situa no mundo vem primeiro, é anterior ao esforço de conhecer as coisas. Ricoeur reconhece os avanços da hermenêutica de Heidegger, mas entende que esta ontologia precisa de um retorno à epistemologia, segundo Ricoeur, Heidegger rompe com as ciências e não mostra o caminho de retorno da ontologia à epistemologia. Sua preocupação de enraizar o círculo mais profundamente impede-o de traçar o caminho de retorno. Esse debate foi tratado também por Gadamer (1997), com o propósito de reanimar o debate das ciências do espírito a partir da ontologia heideggeriana, tomando como problema central a questão do retorno da ontologia à epistemologia, retorno esse evidenciado pelas preocupações metodológicas. Gadamer vai elaborar sua hermenêutica, a partir da ideia de distanciamento alienante e pertença, pressuposição ontológica que está na base da pretensão de objetividade nas ciências humanas. Tal distanciamento implica a destruição da relação primordial de pertença do sujeito à coisa

investigada. Ricoeur recusou e buscou ultrapassar a alternativa suscitada por Gadamer em *Verdade e Método* (1997), considerando que a escolha do tema, do objeto, do método, já é um viés na superação dessa proposta (BONA, 2010).

1.3 A narrativa: uma forma de apreender o aspecto humano do objeto histórico

Diante dos argumentos de Ricoeur, a narrativa é uma possibilidade promissora na pesquisa, a reflexão sobre a relação do discurso do historiador com a narrativa, com a verdade histórica **não** numa concepção clássica, mas no sentido de verdade dos fatos (passados) serem uma possibilidade, ou encontrar-se na versão relatada por uma testemunha, isso envolve as oposições entre subjetividade e objetividade; mais às complementações entre a explicação e compreensão, para se chegar a uma interpretação a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur (1989).

Sobre essa reflexão Paul Ricoeur tem muitos méritos, o primeiro foi romper com a tradição de historiadores franceses, que consiste em recusar as intervenções de filosofias da história estranhas à prática da história, demonstrando não se contentar com a metanarrativas sobre a história. Esse debate envolve as argumentações sobre a objetividade e subjetividade, e uma das argumentações é que a objetividade sozinha não dá conta mais de explicar um passado histórico, é necessário a participação efetiva da subjetividade em vários momentos e esse processo comporta quatro dimensões (DOSSE, 2001):

Primeiro, o ponto de partida da pesquisa é permeado de subjetividade do pesquisador, tornando-se difícil o historiador ser imparcial no seu trabalho sobre história, dele parte as escolhas sobre o que pesquisar: o tema, como pesquisar, metodologia, a seleção de acontecimentos, a(s) teoria(s) e a observação, tudo isso faz parte desse processo. Assim “a subjetividade intervém, portanto, ao longo de toda a sua busca no tópico dos esquemas explicativos que servirão de parâmetro de leitura.” (DOSSE, 2001, p. 78).

Segundo, Ricoeur busca dissociar causalidades de diversas formas e dar atenção à maneira como se desenvolve a narrativa histórica na qualidade da narração que contém esquemas de explicação. Esse é outro mérito, “demonstrar que o discurso do historiador pertence à classe das narrativas, buscando um discurso sobre a verdade, sobre a representação de algo real, de um referente passado.” (CHARTIER, 1988, apud DOSSE, 2001, p. 74).

Terceiro, a subjetividade em história está presente na distância histórica entre o historiador e o outro que busca no passado, ou seja, o historiador está fora do objeto, em razão da distância temporal que o afasta dele, cada um em tempos diferentes, mas ao mesmo tempo

ele está no objeto, devido a sua intencionalidade de conhecimento. Essa descontinuidade no tempo torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma nova consciência e compreensão histórica.

Então a subjetividade é necessária para ter acesso à objetividade. Nesse aspecto a compreensão não se sobrepõe à explicação, é seu complemento. Desta forma, Ricoeur situou-se em uma filiação hermenêutica, preocupada em captar a camada objetiva da compreensão, uma reflexão sobre a história e seu modo de ser. Assim, a compreensão não é determinada pela subjetividade, provém da “inserção no processo de transmissão em que medeiam constantemente o passado e o presente.” (DOSSE, 2001, p. 81).

Nesse pensar, Ricoeur amplia sua reflexão sobre os regimes de historicidade concebidos como terceiro tempo. Assim, ganha importância a discussão sobre a representação histórica, focando principalmente o problema da realidade no discurso histórico, preferindo a noção de refiguração (da experiência narrada) à de referência, pois a questão é:

[...] redefinir a noção mesmo de realidade histórica a partir dos conectores próprios ao terceiro tempo histórico, no mais das vezes utilizados pelos historiadores de formação sem problematização. Entre esses conectores, encontram-se categorias familiares ao historiador: o de tempo do calendário é a primeira ponte lançada pela prática historiográfica entre o tempo vivido e o tempo cósmico. (DOSSE, 2001, p. 82).

Decompondo a tripla temporalidade narrativa, encontram-se as três mimeses: a primeira trata do campo da pré-compreensão, abrange as questões de identificar e narrar as ações, mais suas mediações simbólicas. A segunda trata dos fatos que compõem a ação, possibilitando através da função mediadora da intriga¹⁸ a relação do acontecimento isolado no interior de uma história narrada com o todo, servindo como intersecção entre todos os fatores, e possibilitando também a chamada síntese do heterogêneo (RICOEUR, 2010). Seria uma espécie de solução da aporia Agostiniana: “O que é o tempo? Se ninguém me perguntar sei; mas se alguém me perguntar e eu quiser explicar não sei, já não sei” (DOSSE, 2001, p. 82), combinando com as dimensões temporais variadas, tanto cronológicas (tempo da ação) com as não cronológicas (tempo cósmico). Santo Agostinho parte de um paradoxo, se o passado não é, se o futuro ainda não é, como entender o que pode ser o tempo?

¹⁸Ricoeur toma duas obras da história da Filosofia: as “Confissões”, de Santo Agostinho, e “A poética”, de Aristóteles, e, aprofunda os conceitos de tempo e a narrativa. Considera o questionamento do tempo, sem uma preocupação explícita com a estrutura narrativa de suas Confissões autobiográficas (Santo Agostinho), e a teoria da intriga dramática sem consideração sobre a importância da dimensão temporal (em Aristóteles), e alinhava o sentido de entrelaçamentos que indicam que o tempo se torna humano pela narrativa e, por outro lado, a narrativa atinge sua plenitude enquanto condição da existência temporal.

Santo Agostinho responde voltando-se para o presente, um presente estendido para uma temporalidade larga que engloba a memória das coisas passadas e a expectativa das coisas futuras: O presente do passado é a memória; o presente do presente é a visão; o presente do futuro é a expectativa. Portanto para ele só há futuro através do presente. (DOSSE, 2001, p. 82).

A partir da combinação dessas três dimensões, o tempo configurado em um texto pode estabelecer uma relação que vai do autor ao leitor, possibilitando a compreensão da história. Do como e por que os sucessivos episódios conduziram a esta ou aquela posição? Assim a terceira mimese, é o ponto de interseção entre o mundo do texto e o do leitor, completando um círculo que vai da ação ao texto e do texto à ação (RICOEUR, 1989).

Nessa concepção, a verdade dos fatos passados, encontra-se na versão relatada por uma testemunha, é o que se chama de função de **representância**, esta, é fundamental para a história. Entretanto, é importante perceber a junção dos dois mundos que ocorre com o ato da leitura - que implica em uma experiência temporal fictícia -, esse mundo do texto sinaliza a abertura para o que está fora dele, para o outro. Este é um aspecto fundamental do pensamento hermenêutico, a necessidade do outro, do leitor do texto (RICOEUR, 2010).

Desta forma, ganha centralidade a leitura e a hermenêutica segundo Paul Ricoeur. O conceito que ele considera central, o da “apropriação”, pode ser fonte de inspiração decisiva para os historiadores, a fim de entenderem como pode ser reconfigurada a experiência do tempo, onde a leitura encontra-se na condição de uma hermenêutica da consciência histórica (DOSSE, 2001).

No caso, existe uma relação entre a leitura, o historiador e a história, pois esta necessita de um processo interpretativo, e o historiador tem como âncora a leitura de textos, sejam eles escritos ou orais produzidos pela humanidade, pois é a partir dessas fontes que narrar a um outro leitor, os acontecimentos no passado, na perspectiva de complementação entre explicação e compreensão.

Tal prática, é uma forma de atualização do texto narrativo, cuja construção do sentido só ocorre quando completado o círculo mimético nos três tempos: prefiguração, tempo do autor; a configuração, tempo do texto e a refiguração, tempo do leitor. Considerando para tal procedimento, a pressuposição ontológica, que vá além da linguagem, não é a questão de ir além do texto do historiador, mas da tarefa da interpretação (RICOEUR, 2010).

Nesse sentido, é identificada a quarta dimensão da argumentação de Paul Ricoeur, a qual torna a subjetividade inevitável, é o aspecto humano do objeto histórico: “O que a história quer explicar e compreender em última análise são os homens”. (DOSSE, 2001, p. 79). Portanto o historiador é motivado a essa busca, a esse encontro com o passado, se propõe

a fazer um trabalho em busca do outro, transportando-se a outro tempo, em que, é um transporte a outra subjetividade, busca explicar e compreender os homens do passado, o que possibilita uma intersubjetividade sempre aberta a novas interpretações, a novas leituras, onde a história é lida por homens, a partir de sua subjetividade e estes interpretam o texto histórico.

A leitura histórica nesse processo não fica limitada a um acontecimento, procura seus vestígios, “situado numa cadeia de acontecimentos. Todo discurso sobre um acontecimento veicula, conota uma série de acontecimentos anteriores, o que confere toda a importância à trama discursiva que os liga, formando o enredo.” (DOSSE, 2001 p. 92). Entretanto, a subjetividade do historiador na composição do texto histórico é importante, pois através dela, o outro pode identificar posições no texto histórico e compartilhar das mesmas, ou não, em relação aos argumentos narrados sobre os acontecimentos.

1.4 Sobre a micro-história e o diálogo com a histórica na educação

Sobre a Micro-história e a revista *Quardeni Storici* no debate historiográfico italiano que ocorreu a partir da década de 1960, Espada Lima (2006) contribuiu com o debate histórico interrogando a produção histórica nas últimas décadas, a partir da análise detalhada de uma de suas versões mais controversas: a *microstoria italiana*. *Microstoria* – ou “micro-história”? O termo passou a ser referência comum para designar qualquer trabalho envolvendo análises históricas circunscritas, sinônimo para os estudos da chamada “nova história cultural”, de modo ambíguo: uma perspectiva historiográfica particular. Esse debate ajudou a articular na Itália e fora dela discussões em torno da teoria e da prática do ofício do historiador. Com o desafio de ir além dos rótulos, no esforço de desvendar – o que escondem esses lugares – nova história, micro-história, história nova? O que revelam de fato sobre a maneira pela qual os historiadores enfrentam as dúvidas sobre o seu trabalho hoje? O esforço aqui é tentar ir além dos rótulos, para tentar descobrir o que eles contêm, ou escondem, do debate intelectual no calor do qual são produzidos (ESPADA LIMA, 2006).

Espada, ao estudar a *Micro-história*, buscou aproximação entre a revista *Quardeni Storici delle Marche* com a *Micro-história* a partir do contexto intelectual, considerou que a produção (nova) desta historiografia italiana foi marcada pela experimentação e abertura interdisciplinar, em meio à crise de paradigmas. Assim, para compreender o sentido do debate: é preciso partir do seu interior, de seus próprios protagonistas, nos espaços onde os próprios contextos se constroem. Dessa forma, procurou compreender como um conjunto difuso de preocupações presentes em trabalhos diversos, de historiadores reunidos durante

algum tempo em torno da revista, permitiu um dado quadro de problemas e referências mais ou menos comuns, que foram identificados como Micro-história, considerando as fontes, problemas históricos limitados, questões teóricas, instrumentos conceituais e limite epistemológico da disciplina (ESPADA LIMA, 2006).

Espada analisou a relação da revista *Quardeni Storici delle Marche* com a Micro-história tomando alguns fatores, dentre eles, o espaço e o ambiente intelectual onde nasceu a revista, em Ancona na década de 1960. Nessa época, Ancona vivia ainda um momento de efervescência acadêmica, nesse espaço a *Facoltà di Economia e Comércio da Università di Urbino* promoveu uma política de ampliação nos quadros, favorecendo uma abertura de pesquisadores de várias disciplinas e o diálogo com outras disciplinas das ciências sociais. Nesse cenário interdisciplinar nasceu *Os Quaderni Storici delle Marche*. O debate historiográfico buscou superar as marcas do fascismo e deu atenção às graves mudanças estruturais que transformavam a Itália em um país fortemente industrializado, à falência de modelos e o surgimento de novos personagens, novas formas de organização social, que não se comportavam mais nos quadros de análise tradicional,¹⁹ exigiam novos instrumentos, surgiam novos problemas e perguntas sobre o passado. É a partir desse quadro que se pode compreender as transformações historiográficas que foram esboçadas na década de 1960 e que favoreceu entender o surgimento de *Quaderni Storici delle Marche*,²⁰ que nasceu a partir de uma conversa, em uma *trattoria* de Ancona²¹ durante o outono de 1965. Essa denominação foi mantida até 1969 e a revista teve seu primeiro número impresso em janeiro do ano seguinte (ESPADA LIMA, 2006).

A partir de 1970 a revista passou por mudanças e iniciou uma nova fase, essas não foram apenas de caráter redacional, indicavam uma ampliação de perspectivas e uma consolidação do seu interesse interdisciplinar. Apresentava um caráter crítico, bem como a influência do paradigma ético-político; a aproximação do marxismo mediada pela leitura de Gramsci marca também; o estudo sobre a história moderna e contemporânea, pensada a partir da história social; o interesse pelo *Risorgimento*²² e a aproximação do debate com a produção

¹⁹Os esquemas explicativos do marxismo-leninismo e do stalinismo haviam sido co-responsáveis pela forma que assumiu o socialismo soviético, isso provocou em muitos intelectuais repensarem as discussões e repensar aquela tradição (ESPADA LIMA, 2006).

²⁰A revista teve a princípio a direção de Alberto Caracciolo e a colaboração direta de Renzo e Sergio Anselmi. O artigo inaugural, a tradução do texto de Fernando Braudel – então inédito em italiano – “História e Ciências Sociais” (ESPADA LIMA, 2006).

²¹Cidade portuária na Costa do Adriático.

²²**Risorgimento**: como ficou conhecido o processo de unificação italiana na segunda metade do século XIX, foi um elemento central de discussões políticas e historiográficas italianas durante o século XX. Nas reflexões de Antonio Gramsci, em especial, o tema do *risorgimento* tem uma importância central na tentativa de explicar o

ligada à revista francesa *Annales*. Propunha-se a defesa da chamada unidade do trabalho histórico, com ênfase na aquisição de técnicas ou de fontes, novas possibilidades (perspectivas), mas considerando sempre a peculiaridade do trabalho histórico. Nessa fase da revista entram novos colaboradores: Pasquale Villan passou a dividir a direção da revista com Alberto Caracciolo, na redação passou a colaborar “Edoardo Grendi, Angelo Ventura, Ernesto Galli Della Loggia, Raffaele romanelli, além de Giovanni Levi, Carlo Poni e Carlo Ginzburg.” (ESPADA LIMA, 2006, p. 59).

A partir de 1970 a atenção se voltou para a temática e problemas, é a partir daí que os primeiros elementos da Micro-história aparecem mais discussões em torno da história social, dos estudos de família e comunidades, da antropologia histórica. Durante a década de 1970, o debate sobre a Micro-história corria então com pleno fôlego nas páginas dos *Quardeni Storici*. As discussões sobre o estudo microanalítico da família e da comunidade de Ancien Régime, levadas adiante por Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Géarad Delille haviam colocado as primeiras propostas em 1976 com ênfase em temas polêmicos, como a história oral e a aproximação com a antropologia. Mas ainda permaneciam os debates na referida revista em torno da formação da sociedade moderna, da revolução industrial, que Espada colocou nos seguintes termos:

Se é possível fazer um balanço das relações entre tradição dos *Annales* e a historiografia italiana nos anos de 1970, naquilo que diz respeito ao debate sobre a micro-história, este seria marcado pela incorporação e reproposição de temas importantes na produção histórica ligada à revista francesa. Assim, Carlo Ginzburg e outros historiadores interessados pela história da cultura discutiam a história das mentalidades, da cultura material ou da religião. Outros, como Giovanni Levi, ligados aos estudos de economia, demografia e de história social, voltavam-se para os estudos da família e comunidade. A antropologia aparecia como elemento unificador dessas discussões. (ESPADA LIMA, 2006, p. 85).

A questão política e metodológica entra em voga e o objetivo era desenvolver uma perspectiva histórica alternativa. A história oral aparecia como via de destaque para o acesso à história das classes e dos grupos sociais que, à margem das instituições, não haviam produzido sua própria documentação escrita. Havia uma postura política clara em dar vozes às histórias dos excluídos. Era presente a discussão a respeito da história oral e do reconhecimento de que o direito à historicidade não era apenas exclusivo do panorama político e historiográfico italiano, os sujeitos e grupos sociais tradicionalmente colocados à margem da grande história tinham também a sua historicidade. Ganhava campo o tema da

fracasso posterior da burguesia italiana em construir um Estado Moderno nos moldes das outras democracias europeias e o posterior advento do fascismo.

história “a partir de baixo – isto é da experiência cotidiana das pessoas e, do modo especial das classes subalternas e dos grupos excluídos do poder – havia produzido e continuava produzindo um conjunto importantes de discussões desde e 1960.” (ESPADA LIMA, 2006, p. 101). Por exemplo, o grupo de historiadores militantes e estudantes do Ruskim College em Oxford, dedicado à educação de adultos, organizava desde 1966 equipes de trabalhos nas quais os estudantes discutiam temas da história do cotidiano operário dos séculos XIX e XX, a partir de fontes de história local e de documentos orais, esse grupo publicava na revista – History Workshop Journal (HWJ) – a qual se abria a contribuições sobre a história das mulheres e o feminismo. Essas discussões marcavam de muitos modos um clima político e cultural dos historiadores (militantes) quanto à investigação histórica (ESPADA LIMA, 2006).

Nesse debate também teve destaque a abordagem metodológica, quanto a esse aspecto, Pesavento (2008) ao se referir a Micro-história falou da abordagem do método, do como fazer, referiu-se à pergunta, à construção do tema a partir de aportes teóricos, ao trabalho com os indícios, pois estes permitem chegar ao passado, transformando os vestígios do passado em fonte ou documento, situando as bases em Ginzburg:

Carlo Ginzburg, em ensaio já clássico, nos fala de um paradigma indiciário, método este extremamente difundido na comunidade acadêmica. Nele, o historiador é equiparado a um detetive, pois é responsável pela decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e pela revelação de um segredo. Qual Sherlock Holmes, ele enfrenta o desafio do passado com atitude dedutiva e movida por sem busca de traços, de pegadas como um caçador, de vestígios, como um policial. Presta atenção nas evidências, por certo, mas não entende o real como transparente. (PESAVENTO, 2008, p. 63-64).

Pensando assim, a prática historiográfica deve ser no sentido de tomar o mundo, de interpretá-lo, observar as representações, as representâncias em sua literalidade, entendendo que não é o real, mas é uma versão dele. De maneira que se deve ir além da visualidade e emprestar a ação do detetive, exercitar o olhar para os detalhes, para os traços secundários, para aqueles elementos que para um olhar menos atento passariam despercebidos. Nesse caminho, o historiador combina, compõe, revela detalhe, destaca o secundário, tem como âncora os textos e imagens que assume como fonte, porque são portadores de significado, para dar devolutivas a sua questão. Em relação aos procedimentos o historiador Levi diz o seguinte:

A micro-história é essencialmente uma prática historiográfica em suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas. O método está de fato relacionado [...] com os procedimentos reais detalhados que constituem o trabalho do historiador, e assim, a micro-história não pode ser definida em relação às microdimensões de seu objeto de estudo. Na verdade, muitos historiadores que aderem à micro-história têm-se envolvido em conjunto de intercâmbios com as

ciências sociais e estabelecido teorias historiográficas sem, contudo, sentir qualquer necessidade de se referirem a qualquer sistema coerente de conceitos ou princípios próprios. A micro-história, assim como todo trabalho experimental, não tem um corpo de ortodoxia estabelecida para dele se servir. (LEVI, 2011, p. 136).

Desse modo, a Micro-história provocou uma gama de possíveis respostas, que enfatizam cuidados, redefinição de conceitos, uma análise aprofundada dos instrumentos e métodos existentes, envolvendo a definição das margens, atenção à redução da escala. A Micro-história associada à vertente italiana, particularmente a Carlo Ginzburg e Geovani Levi, fez uso da redução da escala de análise, com atenção aos detalhes e traços secundários, buscando atingir, “no micro, a dinâmica da vida, construindo versões sobre o passado por meio da pesquisa empírica exaustiva, que tanto combina uma espécie de descrição densa, aquela do viés antropológico, quanto a do método indiciário anunciado por Ginzburg.” (PESAVENTO, 2008, p. 72).

Para Levi (2011), a Micro-história é uma prática historiográfica com bases no uso da redução da escala de observação, com uma análise microscópica e um estudo intensivo do material documental; esse um procedimento analítico pode ser aplicado em qualquer lugar, independente das dimensões do objeto analisado e em articulação entre o micro e o macro; pode ocorrer o estudo em comunidades locais, com atenção para o estudo de objetos de sistemas de pequena escala e isso não impede a articulação com as maiores, para revelar as conexões entre as comunidades, seja entre regiões ou país. “O princípio unificador de toda uma pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados.” (LEVI, 2011, p. 141).

Outro aspecto da Micro-história observado por Pesavento (2008) e Levi (2011) foi a proximidade desta com a história antropológica, particularmente a “descrição densa” em Clifford Geertz (2008), que defendeu a cultura, como uma trama de significado orientada por uma ciência interpretativa em busca de significado, onde ganha relevo a descrição densa, da seguinte forma:

A descrição densa serve portanto para registrar por escrito uma série de acontecimentos ou fatos significativos que de outra forma seriam imperceptíveis, mas que podem ser interpretados por sua inserção no contexto, ou seja, no fluxo do discurso social. Essa abordagem é bem sucedida na utilização da análise microscópica dos acontecimentos mais insignificantes, como um meio de se chegar a conclusões de mais amplo alcance. (LEVI, 2011, p. 144).

No entanto, assim como tem as proximidades entre a antropologia interpretativa e a Micro-história, também existem os distanciamentos e uma das principais diferenças é que a essa última trata os significados com referência à multiplicidade das representações sociais que eles produzem, enquanto a antropologia interpretativa enxerga um significado homogêneo

nos sinais e símbolos públicos. Assim, a Micro-história é uma abordagem que busca responder ao problema, de como obter o conhecimento do passado através de indícios, sinais e sintomas. O procedimento que adota toma o particular como ponto de partida e articula seu significado ao contexto específico. Não se trata do contexto na perspectiva funcionalista, cuja ênfase é focalizar o contexto para explicar o comportamento social,²³ pelo contrário, o contexto tem outro contorno: “os micro-historiadores concentram-se nas contradições dos sistemas normativos e por isso na fragmentação, nas contradições e na pluralidade dos pontos de vista que tornam todos os sistemas fluidos e abertos.” (LEVI, 2011, p. 157).

Finalizando as considerações sobre a Micro-história e a revista *Quaderni Storici* em Espada Lima (2006), ambas emergentes na mesma época no cenário italiano, alguns elementos devem ser destacados, dentre eles, a redução da escala de análise. Esta foi colocada sob suspeita por alguns historiadores, mesmo entre os colaboradores da revista *Quaderni*. As conclusões de Edoardo Grendi sobre a história social, entendida como microanálise das estruturas das relações interpessoais em escala reduzida, foram encaradas por muitos, com algum ceticismo ou com desconfiança.

Nesse contexto, a Micro-história era uma perspectiva historiográfica nova, não havia certezas e estavam presentes posturas diferentes. Por outro lado, existia a preocupação de recuperar o concreto das relações sociais, de maneira mais próxima da realidade. Porém, com a redução da escala de análise, sempre havia o risco de se perder o contexto geral em que essas relações se inseriam. “Os alcances políticos, que as propostas micro-históricas poderiam permitir produziam do mesmo modo relações ambíguas: Colocar a acentuação sobre o local não faria perder de vista as lutas que estavam no horizonte da história militante?” (ESPADA LIMA, 2006, p. 129). Diante desse quadro, destacou alguns aspectos da relação entre a revista *Quaderni Storici*²⁴ e a Micro-história, que aqui são colocados, para melhor compreensão dessa conjugação:

²³“O modelo durkheimiano de contextualização enfatiza a natureza descritiva de alguns de nossos conceitos gerais, mas a contextualização é um elemento funcionalista, ainda que se limite a enfatizar o ajustamento entre uma instituição, uma forma de comportamento ou um conceito, e aquele sistema do qual faz parte.” (LEVI, 2011, p. 157).

²⁴O debate sobre a Micro-história incorporou-se às discussões centrais dos *Quaderni Storici* no fim dos anos 1970 e se estendeu pela década de 1980. O em 1978 os *Quaderni* deixam de ser publicados pela Argalia (a pequena editora de Urbino), que viu nascerem os *Quaderni Storici delle Marche*; e passou a ser editada por II Mulino, uma editora de Bolonha com circulação nacional, isso reforçou o afastamento do caráter regional que caracterizava a revista. O novo caráter da revista se apresentou em forma de composição redacional, constituídos de dois comitês (comitê diretor e o comitê científico). A Micro-história aparecia fortemente representada nos dois comitês, representada por alguns dos principais protagonistas do debate naqueles anos: “Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi, Geovani Levi e Carlo Poni na diretoria, a invasão da Micro-história nas páginas e na organização provocou alguns dissensos importantes.” (ESPADA LIMA, 2006, p. 129-137).

- a) O debate em torno da história social e da microanálise não deu lugar a um desenvolvimento homogêneo e consensual. O debate nos Quaderni Storici produziu resultados, que se concretizaram em novos grupos de trabalho e o surgimento de novas revistas.
- b) A Micro-história foi acusada de ignorar a síntese, de optar pela fragmentação, substituir os grandes temas e as linhas interpretativas tradicionais, por um experimentalismo que arisca a fechar-se e exaurir-se em si mesmo.
- c) Resultados ambíguos são também elementos de Sérgio Anselmi, um dos fundadores dos Quaderni Storici delle Marche e um dos proprietários da revista. Descontente com os rumos da revista, pois segundo ele, a ideia de explorar a partir de uma área circunscrita e exemplar – hipóteses historiográficas mais amplas vinham desaparecendo da revista.
- d) Em dezembro de 1983, Anselmi deixa a direção e propriedade da revista. Ocorreu a dissolução da sociedade TVE como exigência da parte de Anselmi, a mudança de nome da revista, que a partir do número 55 passou a acrescentar ao título, a advertência: “nuova serie”.
- e) Na carta enviada à direção da revista, publicada nesse número, o historiador *marchigiano* explicava as razões do dissenso. Afirmava-se incapaz de dividir a “crise de identidade” que levava a revista a procurar trilhar novos caminhos e definir novos objetos. Esta ruptura de Anselmi foi acompanhada por outros historiadores ligados aos Quaderni, o que demonstrou o quanto as propostas de Micro-história não constituíam consenso (inclusive por seus colaboradores mais próximos).
- f) A Micro-história não se constituiu como “escola” porque ela se construía nitidamente a partir de diferentes leituras e aproximações diversas de um debate que envolvia temas e propostas nem sempre coincidentes, que respondiam a interesses de pesquisas diversos e a referências intelectuais distintas.
- g) A Micro-história passou a ser o centro de uma polêmica a respeito dos limites de interpretação colocados para toda a prática historiográfica, dentro de um contexto de crise da razão. Porém, a discussão sobre o “paradigma indiciário”, promovida por Carlo Ginzburg no contexto do debate, apareceu como **divisor de águas** no quadro das polêmicas que se estabeleceram sobre as propostas da Micro-história. Entretanto, as reflexões de Ginzburg não podem ser tomadas

como indicativas de uma opinião comum sobre as implicações de uma abordagem microanalítica. Pode ser considerada como uma proposta, ou uma intervenção dentro de um quadro mais amplo e heterogêneo de referências. Na mesma direção foi a diversidade de abordagens que caracterizou aquele empreendimento coletivo, que foi a coleção *Microstorie* publicada pela Einaudi, a partir de 1981 e dirigida por Ginzburg e Geovani Levi (ESPADA LIMA, 2006).

Em decorrência das transformações pelas quais passava a sociedade, o contexto político e cultural, que se apresentava na Itália inferiu nas perspectivas historiográficas e provocou várias respostas, as quais não foram homogêneas. Assim a Micro-história foi uma dessas respostas, essas apresentavam propostas e possibilidades de diálogo, conflitos, consensos e antagonismos, esse foi o panorama geral do campo historiográfico.

Foi nesse cenário que Ginzburg publicou, em 1976, o livro *O queijo e os vermes*, no qual conta a história de um moleiro²⁵ friulano – Domenico Scandella, conhecido como Menocchio – queimado por ordem do Santo Ofício, depois de uma vida transcorrida em total anonimato. A documentação dos dois processos abertos contra ele, distantes quinze anos um do outro, nos dá um quadro rico de suas ideias, sentimentos, fantasias e aspirações. A documentação dos dois processos em mãos de Ginzburg permitiu reconstruir um fragmento do que se costuma denominar “cultura das classes subalternas” ou ainda “cultura popular.” Ginzburg rastreou o complicado relacionamento de Menocchio com a cultura escrita (os livros) que leu e a maneira como leu, isso revelou uma cultura oral, que não era exclusiva do moleiro, mas patrimônio também de um vasto segmento da sociedade no século XVI. Dessa maneira, uma investigação em torno de um sujeito simples acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular, mais precisamente, sobre a cultura camponesa (oralidade) da Europa pré-industrial, num cenário composto pela difusão da imprensa, reforma Protestante e conflito nos países católicos. A hipótese sobre a cultura de Ginzburg tem termos semelhantes com aquela proposta por Mikhail Bakhtin, apresentada no termo “circularidade: entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas [...], na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo.” (GINZBURG, 1998, p. 12-13). Sobre a proposta de análise de Ginzburg, Espada Lima disse o seguinte:

²⁵Profissão antiga ligada a moedura de cereais, moleiro refere-se tanto aos trabalhadores braçais de um moinho, como ao proprietário de uma moenda.

A análise de Ginzburg devia muito às propostas de Bakhtin: o confronto dialético entre o “alto” e o “baixo”, entre o popular e o erudito, e a sua resolução em um momento superior de mudança era certamente central na leitura que o crítico russo propusera para as transformações que caracterizam a cultura e a literatura no século XVI. Sua hipótese para a leitura das relações entre cultura erudita e popular no Renascimento – feita de trocas recíprocas e constantes – era seguida de perto por Ginzburg [...]. (ESPADA LIMA, 2006, p. 311).

Às análises de Bakhtin (Rabelais) e Ginzburg (o moleiro) fecharam uma época caracterizada pela presença de fecundas trocas subterrâneas, em ambas as direções, entre a cultura europeia – numa perspectiva eurocêntrica – e a cultura popular. Porque muito do que Menocchio falara fora uma construção anterior ao processo e alguns elementos como caos, queijo e vermes, apresentaram indícios, de que ele teve contato com a cultura de alguém, através da oralidade ou via as leituras de livros, como mostra a citação a seguir sobre uma de suas falas no inquérito:

Eu disse que segundo meu pensamento e crença tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos. (GINZBURG, 1998, p. 46).

Na análise de Ginzburg ficou entendido que Menocchio teve acesso a vários livros, onde muitos tratavam temas referentes a sua fala e essas leituras favoreceram, segundo o Moleiro, formular suas opiniões fantásticas, definido assim, por um amigo dele. Mas, não foi só isso; Ginzburg buscou uma saída para essa situação, considerando alguns indícios e questionamentos, dentre eles, destaco um: até que ponto podia considerar representativa a figura de um moleiro do século XVI que sabia ler e escrever? Já que segundo Menocchio suas ideias não vieram da cultura camponesa e sim dos livros que lera. Ginzburg voltou ao ponto de partida da análise, confrontou livros e uma por uma das passagens dos livros que o Moleiro citou na ocasião do processo, se defrontou com lacunas, com deformidades, e chegou à conclusão que tomar esses livros como fonte não se sustentava mediante a agressiva originalidade da leitura de Menocchio e de sua narrativa, o qual dentre elas teve uma que foi sobre a morte de Jesus Cristo:

Eu nunca disse que ele se deixara abater feito animal (uma das acusações feitas contra ele, em seguida admitiu que talvez pudesse ter dito qualquer coisa do gênero). Eu disse bem claro que se deixou crucificar e esse que foi crucificado era um dos filhos de Deus, porque todos somos filhos de Deus, da mesma natureza daquele que foi crucificado. Era um homem como nós, mas com uma dignidade maior, como o papa hoje, que é homem como nós, mas com maior dignidade do que nós porque pode fazer. Aquele que foi crucificado nasceu de São José e da Virgem Maria. (GINZBURG, 1998, p. 47).

Consta no processo, disse-lhe o vigário Maro, que teria dito não acreditar no papa, nem nas regras da Igreja, e que não sabia de onde saía tamanha autoridade de alguém como o papa. Menocchio retrucou: ‘Eu peço a Deus onipotente que me faça morrer agora se eu disse isso que Vossa Senhoria afirmou. Mas era verdade que eu dissera que as missas para os mortos eram inúteis?’ (Segundo Giuliano Stefanut, as palavras pronunciadas por Menocchio num dia em que voltavam da missa foram: Por que é que vocês dão essas esmolas em memória daquelas poucas cinzas?) ‘Eu disse, explicou Menocchio, que é preciso tentar fazer todo o bem até quando se está neste mundo, porque depois é o senhor Deus quem governa as almas. As orações, esmolas e missas para os mortos são feitas, eu acho, por amor a Deus, o qual faz o que bem entender. As almas não vêm pegar as orações e as esmolas. Fica à majestade de Deus receber essas boas obras em benefício dos vivos ou mortos’. Ele imaginava que essa fosse uma hábil explanação, mas de fato contradizia a doutrina da Igreja em relação ao purgatório. (GINZBURG, 1998, p.50).

Ginzburg (1998) buscou uma solução para a sua análise na forma como Menocchio lia esses livros, assim essa forma ganhou relevância e dava indícios de que era chave para compreender sua leitura. No entender desse autor, o moleiro se colocou de forma inconsciente perante a página impressa, como um filtro, algumas informações foram retidas e outras ocultadas, isso foi o agravante na fala de Menocchio durante o processo, o moleiro “exagerava o significado de uma palavra, isolando-a do contexto, que agia sobre a memória de Menocchio deformando a sua leitura. Essa rede, essa chave de leitura, remete continuamente a uma cultura diversa da registrada na página impressa: uma cultura oral.” (GINZBURG, 1998, p. 89). Nesse sentido, primeiro Menocchio foi o depositário de suas opiniões; segundo, repassou também essas aos seus concidadãos e, por fim, aos juízes. Assim, falou sem reservas, pensando que as opiniões haviam saído de sua própria cabeça:

Começou denunciando a opressão dos ricos contra os pobres através do uso de uma língua incompreensível como o latim nos tribunais: ‘Na minha opinião, falar latim é uma traição aos pobres. Nas discussões os pobres não sabem o que se está dizendo e são enganados. Se quiserem dizer quatro palavras, têm que ter um advogado’. Mas esse era só um exemplo de uma exploração geral, da qual a Igreja era cúmplice e participante: ‘E me parece que na nossa lei o papa, os cardeais, os padres são tão ricos, que tudo pertence à Igreja e aos padres. Eles arruinam os pobres.’ E vocês, padres e frades, querem saber mais do que Deus, são como o demônio, querem passar por deuses na terra, saber tanto quanto Deus da mesma maneira que o demônio. Quem pensa que saber muito é quem não nada sabe. E abandonando toda reserva, toda prudência, Menocchio declarou recusar todos os sacramentos, inclusive o batismo, por serem invenções dos homens, mercadorias, instrumentos de exploração e opressão por parte do clero. (GINZBURG, 1998, p.50).

“Circularidade é o termo com que Ginzburg resume a hipótese de Bakhtin – reproposta por ele – sobre as relações recíprocas (ainda que desiguais) entre a alta e a baixa cultura.” (ESPADA LIMA, 2006, p. 324). Na proposta de Mikhail Bakhtin, a hipótese foi sustentada devido à existência e distinção entre as duas culturas antes da Reforma e da Renascença. Na época havia de forma intensificada a repressão à heresia, mas o debate maior

envolveu a hegemonia da cultura das classes dominantes europeias, numa tentativa de “extinção” da cultura popular. No caso de Ginzburg, em *O queijo e os vermes*, a investigação girava em torno de um moleiro, um sujeito simples, mas acabou desemborcando numa hipótese geral sobre a cultura popular, numa época em que a Europa vivia a fase pré-industrial, marcada pela difusão da imprensa, da Reforma Protestante e principalmente pela repressão aos que fossem contra os preceitos da Igreja Católica, nos países que adotaram essa religião (ESPADA LIMA, 2006).

A Micro-história e o diálogo com a histórica na educação é uma alternativa para a pesquisa historiográfica das instituições escolares. Nesta tese, ao analisar a instituição do Grupo Escolar no Estado do Pará, a contribuição da pesquisa consiste em destacar a importância desse modelo escolar para o desenvolvimento da educação, que iniciou a experiência pelo interior do Estado e depois na sua capital, Belém, sem perder a articulação com o que ocorria nacionalmente. Nesse sentido, Revel (1998) destacou que a redução da escala permite colocar uma lente de aumento no objeto, conhecer suas conexões e outras relações em um cenário mais amplo.

Desse modo, “a micro-história como uma prática é essencialmente baseada na redução da escala de observação, em análise microscópica e em estudo intensivo do material documental”, assim a investigação sobre o Grupo Escolar no Pará foi sustentada por fontes primárias através de documentos da época do período investigado (1890-1910) como relatórios, cartas, mensagens, decretos, diário oficial, livros, boletins oficiais (BURKE, 2011, p. 136). Entretanto, a redução de escala não nega as possíveis relações com outras experiências em outros espaços, numa dimensão mais ampla; embora o primeiro Grupo Escolar tenha sido implantado em Alenquer em 1899 no interior do Pará, a institucionalização não ficou restrita a esse espaço, chegou até Belém, num movimento do interior para a capital, ou do campo para a cidade, no mesmo movimento da experiência paulista, que iniciou também pelo interior (SOUZA, 1998). Não estou querendo dizer com isso, que foram iguais, não posso negar que há diferença na dinâmica do movimento de criação do Grupo Escolar no Estado de São Paulo, mesmo sendo numa cidade do interior, com o caso do Pará. Mas o relevante é que a Micro-história possibilitou estudar um Grupo Escolar no interior com suas propriedades, inter-relacionamentos e configurações, sem perder de vista a experiência paulista, considerando que:

A redução de escala, o interesse por destinos específicos, por escolhas confrontadas as limitações, convidam a não se deixar subjugar pela tirania do fato consumado – aquilo que efetivamente aconteceu – e analisar as

condutas individuais e coletivas, em termos de possibilidades, que o historiador pode tentar descrever e compreender. (REVEL, 2000, p. 20).

Pensando assim, foi relevante o uso do paradigma indiciário, com destaque para a autenticidade nas narrativas contidas no segundo capítulo, nas cartas de D. Macedo, onde defendia a posição da Igreja durante a questão Religiosa e Nazarena, entendida como momento crítico do Regalismo; os jornais: O liberal do Pará e a Boa Nova, que foram palco do debate público, mas que numa leitura atenta aos detalhes estavam postos os embates sobre a romanização e a disputa quanto ao destino da sociedade paraense, onde a educação foi disputada por conservadores e liberais. Segundo Ginzburg (2007), a atenção aos indícios tem suas raízes entre 1874 e 1876, quando surgira uma série de artigos sobre a pintura italiana na *Zeitschrift für bildende Kunst*, assinados por um russo chamado Ivan Lermolieff,²⁶ que de fato era o italiano Giovanni Morelli. Este propôs um novo método de reconhecimento da autoria de quadros antigos através de seus artigos. Neles problematizava as situações em que se encontravam muitos quadros e apontava uma forma de devolver o quadro a seu verdadeiro autor, distinguindo os legítimos das cópias, embora às vezes os originais estivessem em precárias condições. Nessa perspectiva, o método consistia em:

[...] muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mal estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os por menores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Boticelli, a de Cosme Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias. Com esse método, propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa. Frequentemente trava-se de atribuições sensacionais: numa *Vênus deitada* conservada na galeria de Dresden, que passava por uma cópia de uma pintura perdida de Ticiano feita por Sassoferrato, Morelli identificou uma das pouquíssimas obras seguramente autógrafas de Giorgione. (GINZBURG, 2007, p. 144).

Os livros de arte de Morelli são marcados pelas ilustrações de dedos e orelhas, atendo-se às minúcias, como um criminoso atraído por suas impressões digitais. Castelnuovo, aproximou o método indiciário de Morelli ao que foi atribuído quase na mesma época a Sherlock Holmes pelo seu criador, Artur Conan Doyle, que assim como Morelli apresentou uma atitude moderna em relação à arte, ao se interessar em apreciar mais os pormenores do

²⁶Johannes Schwarze foi seu tradutor para o alemão.

que o conjunto da obra. O personagem Holmes também se detinha aos detalhes secundários e as particularidades insignificantes. Assim: “O conhecedor da arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Os exemplos da perspicácia de Holmes ao interpretar pegadas na lama, cinzas de cigarro [...]” (GINZBURG, 2007, p. 145).

O uso dos indícios nessa pesquisa sobre educação primária no Pará possibilitou durante a investigação compreender a dinâmica da implantação dos Grupos Escolares na sua particularidade histórica, a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, centrado em detalhes das narrativas dos documentos considerados reveladores, como o Relatório de Veríssimo (1891), que apontou dentre as escolas do interior, a de Alenquer como aquela bem frequentada e organizada; as mensagens do Governador Lauro Sodré (1893), que expressou a prioridade de suas ações à educação, na perspectiva de um ofício para o proletariado na capital; o Regulamento (1897-1899) instituído por Paes de Carvalho, expressou nitidamente o interesse pelo ensino primário, com especial atenção ao interior, onde, em sua gestão foram implantados muitos grupos escolares; possibilitou compreender a fala de Alexandre Vaz Tavares (1903), quando se referiu que o interior era um espaço profícuo para se investir em educação, analisando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas, foi possível narrar a dinâmica da reorganização da educação primária no Pará, procurando também os detalhes na relação com e entre o pedagógico, o religioso, o político; na diferença espacial, na economia da borracha, no cenário da Belle Époque. Todas essas constelações de fatores estavam presentes no tempo e espaço em que foi reorganizado o ensino primário no Pará, portanto, de alguma forma contribuíram na dinâmica da criação dos grupos escolares.

Assim foi possível contar historicamente a institucionalização do Grupo Escolar no Estado do Pará. Por outro lado, em outros Estados do país no início do século XX eram construídos outros templos de civilização, cada um com sua dinâmica, com sua história, em temporalidades diferentes. A exemplo de Filarete, numa página de Tratado de arquitetura, “depois de afirmar que é impossível construir dois edifícios perfeitamente idênticos – assim como, apesar das aparências, as fuças tártaras, que têm todas a mesma cara, ou as da Etiópia, que são todas negras, se olhares direito, verá que existem diferenças nas semelhanças.” (GINZBURG, 2007, p. 163).

1.5 Tessitura da metodologia: a crítica do documento

A proposta desta investigação tem como objeto estudar a institucionalização dos Grupos Escolares no Pará, a partir de 1890 a 1910, mediante a compreensão das ideias republicanas e ideários pedagógicos, religiosos e políticos, com o propósito de responder a seguinte questão-problema: **Como ocorreu a criação do Grupo Escolar na Educação Primária no Estado do Pará (1890-1910), a partir do republicanismo e do modelo escolar?** As questões norteadoras e os objetivos. Diante do exposto, a pesquisa priorizou a coleta de informações na forma de documentos, com ênfase na narrativa, analisando toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. Assim, a atenção se voltará para a **descrição** das informações contidas nos documentos, considerando a possibilidade de uma abordagem minuciosa, valorizando os pormenores, tudo que possa se constituir em pista e que permita uma compreensão sobre o objeto de estudo.

Nesse pensar, foi possível entender as atitudes dos protagonistas no âmbito das ideias pedagógicas, religiosas e políticas, como também compreender os desdobramentos de tudo isso no **processo** de institucionalização dos grupos escolares no interior do Pará. Nesse desenho, o **significado** é de importância fundamental, porque interessa saber como diferentes atores deram sentido as suas vidas. Principalmente o significado de suas ações, o que inclui a forma como organizaram a Instrução Pública no Pará e a criação do grupo escolar no interior do Estado (WEBER, 2001).

Desse modo, a pesquisa está articulada à dimensão da Nova História Cultural, através da Micro-História com o uso do paradigma indiciário, no âmbito da história da educação. Isso foi possível, porque com a renovação historiográfica, principalmente com a Escola dos Annales, surgiram novas perspectivas, como a Nova História Cultural, a História Nova, possibilitando outro enfoque de pensar e fazer história, assim, não tem mais o propósito de se dedicar às narrativas de grandes homens, de grandes sínteses. Com os Annales surge a história problema, dando ênfase a outras cenas e atores, como o cotidiano, as escolas, os anônimos, enfim, uma abordagem diferente da historiografia tradicional. “Cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do que de tempos memoráveis, cuja lógica pode ser descoberta de uma vez só.” (BLOCH, 2001, p. 7).

No Brasil, com a institucionalização dos programas de pós-graduação a partir de 1969, as pesquisas em educação, mais especificamente na área de história da educação, ganharam força para se desenvolverem, porém ancoradas nas áreas afins das ciências

humanas. A partir de então, a pesquisa em história da educação vem desenvolvendo uma pauta de embate teórico-metodológico marcado por diferentes posicionamentos, tais como a concepção positivista de história; as diversas abordagens ancoradas na concepção idealista, a concepção marxista, as concepções resultantes do movimento dos Annales e mais as tendências teórico-metodológicas presentes na historiografia, ancoradas nas diversas dimensões e abordagens da história, como a história nova, a história das mentalidades, a Micro-história, dentre outras. Muitos embates travados no interior da historiografia da educação apresentam vínculo predominante aos problemas da história e seu objeto (LOMBARDI, 1999).

Ao adotar diversas abordagens embasadas nessa nova postura historiográfica, a história da educação “libertou-se” da dependência da filosofia, da teologia, do caráter normativo e doutrinário, a serviço da formulação dos ideários educativos, com a responsabilidade de explicar as condições em que se desenrolara o fenômeno educativo (SAVIANI, 2004).

Essa mudança é identificada a partir da década de 1980 com a adoção da “nova” história, bem demarcada por Eliane Marta Teixeira Lopes, com o livro: *Perspectivas históricas da educação em 1986*. Este estudo abriu possibilidades para estudo de novos problemas, novas contribuições, objetos e novas abordagens metodológicas, onde é veiculada a ideia de que a história comporta objetos pra além do registro da história do vencedor, apresenta o desafio de buscar a história dos vencidos, e recuperar caminhadas, programas fracassados, derrotas e utopias, importa “sentir” e “não acreditar muito”. (LOPES, 1990, p. 32).

O começo de uma caminhada...

De início foi realizado o levantamento bibliográfico e parte do documental para coletar dados e informações sobre a temática, dentre elas, livros, artigos, jornais, fotografias, periódicos, revistas eletrônicas, como primeiras aproximações do objeto de investigação. A revisão da literatura permaneceu, pois possibilitou a delimitação do arcabouço teórico, fundamentou a tese e favoreceu ter elementos de diálogo com os autores na análise, de maneira que facilitou a fundamentação dos argumentos da investigação sinalizada na temática e no problema da pesquisa que se constituiu em tese. Assim, permaneceu o diálogo com Weber (2006), Paul Ricoeur (1989, 2007, 2010), Lorenzo Luzuriaga (1985), José Veríssimo (1891, 1906), Antonio Carlos Villaça (1974), Cynthia Greive Veiga (2007), Casimiro de Reis

Filho (1995), Carlo Ginzburg (2007), Henrique Espada Lima (2006), Le Goff (2003), Lombardi (1999), Lopes (1990), Faria Filho (2000), Valdemarin (2004), Rosa Fátima de Souza (2004), Andrade (2011), Dosse (2001), Saviani (2008), assim como outras possibilidades que contribuíram no momento de descrever, comparar e analisar o objeto e suas relações.

Destaco ainda como critério metodológico a análise das narrativas nos textos como cartas, mensagens, relatórios, dentre os demais documentos. Entendo que esses textos foram fontes preciosas, porque são portadores de informações relevantes e foram usados, porque expressam os pensamentos e ações de muitos protagonistas em relação à historicidade do objeto de estudo. De acordo com Andrade (2011, p. 14), trabalhar com narrativa possibilita recordar o passado esquecido de personagens que podem narrar sua trajetória de vida e expressar “representações acerca de determinados objetos apreendidos pelo sujeito, num determinado momento de sua trajetória existência.”

A intenção foi buscar a aproximação do objeto de estudo através da pesquisa documental, com ênfase em suas narrativas. De acordo com Ricoeur (2010, p.100): “Se, com efeito, a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: está, desde sempre, simbolicamente mediatizada.” É um procedimento metodológico que possibilita a utilização de fontes e documentos, testemunhos, versões e interpretação sobre a história em suas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais.

Os grupos escolares selecionados para estudo foram: o 1º Grupo Escolar criado no Estado do Pará em Alenquer no interior: Grupo Escolar Fulgêncio Simões em 1899 e o 1º criado na cidade de Belém, capital do Estado: Grupo Escolar José Veríssimo em 1901, porque é a partir deles que iniciou todo o processo de reorganizar o ensino primário em novas bases, ou seja, uma nova forma de organização escolar: o Grupo Escolar.

Como a pesquisa foi realizada?

Neste estudo, a opção de coleta de informações (dados) ocorreu da seguinte forma: o predomínio de uma pesquisa com fonte documental, tais como jornais, diários oficiais, relatórios, mensagens, cartas, regulamentos, decretos, revista; fotografias e ilustrações. Dessa maneira ocorreu a organização do corpus da pesquisa, a leitura do material e a ordenação dos achados por temas, para fazer a interpretação e análise com uma abordagem crítica dos dados. Assim, as formas de coletas foram acompanhadas do protocolo, para registrar as informações.

Portanto, os locais de pesquisa foram a Biblioteca Pública Arthur Vianna do Estado do Pará, no centro da capital paraense, onde foram localizadas as fontes primárias no setor de obras raras: o livro sobre Alenquer, de Fulgencio Simões (1908), o livro A Educação Nacional, de José Veríssimo (1906), o folheto Estado do Pará: a Instrução Publica em 1900 – Resposta pelo Dr. Alexandre Tavares ao Prologo da Colleção de Leis e Regulamentos do Ensino Publico organizada em 1901, pelo Ex-Diretor Geral do Governo do Estado Augusto Olympio de Araujo e Souza, de Alexandre Vaz Tavares (1902), alguns boletins oficiais e os relatórios, foi possível manusear, outros, após solicitação, foram enviados por e-mail. No setor de impressos foram: jornais e diários oficiais, porém o acesso a alguns jornais e diários foi somente no setor de microfilmagem; as fontes secundárias no setor de pesquisa bibliográfica. Na biblioteca da Universidade Federal do Pará, no setor de obras raras, localizei o relatório de José Veríssimo (1891).

O outro espaço de pesquisa foi por meio virtual através da internet, veículo fundamental, pois possibilitou o acesso às mensagens dos Governadores (<http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/par%C3%A1>); à documentação educacional, como regulamentos e decretos; o acesso às teses, dissertações e artigos sobre a temática; a alguns livros de difícil acesso. A relevância desse espaço é que está disponibilizando o acesso aos livros escritos e publicados referentes à temática, como os livros de D. Macedo. Infelizmente, foram localizadas fontes primárias no Arquivo Público do Pará, mas este entrou em reforma e não possibilitou mais o acesso.

A escolha da coleta das informações através de documentos tem como vantagens, permitir o acesso em primeira mão à linguagem e às palavras dos participantes envolvidos em questões que têm relação direta com o objeto na época em que estavam em evidência os acontecimentos significativos para a pesquisa. Quanto à opção de materiais visuais, oportunizou uma visualidade sobre a época pesquisada e o tratamento de interpretação da iconografia através da iconologia.²⁷

As fontes usadas neste estudo favoreceram o contato com as propriedades do objeto desta pesquisa, pois foi a partir desse acesso, que percorri um caminho, constituindo bases conceituais, reflexões e análises. Essa relação entre a pesquisadora e objeto se efetivou no campo, na empiria, a partir das informações contidas nas fontes documentais, isso possibilitou o desenrolar do enredo e permitiu compreender a importância da criação dos grupos escolares, a dinâmica de criação dos mesmos, a modernização do ensino, a divulgação

²⁷Para saber mais ler Panofsky (1991).

do ensino primário através destes, os limites e sua extensão dessa forma de organização escolar no Pará.

As fontes primárias foram as bases desta proposta de pesquisa, também foram utilizadas as fontes secundárias para complementar as informações. Dessa maneira o procedimento de registro das informações foi através de notas e memorandos, pois nestes ficaram registradas as informações relevantes expressas nos documentos e do material visual, onde foram destacadas as principais ideias (significativas) constantes nas fontes. Desse modo, a atenção às fontes foi criteriosa, principalmente a atenção aos documentos no sentido de identificar as informações primárias, ou seja, informação diretamente das pessoas ou situações em estudo; ou material secundário, que traduz relatos de segunda mão de pessoas ou situações, escritos por terceiros (CRESWELL, 2007).

Quanto à **análise e interpretação das informações**, foram adotados os seguintes procedimentos: o tratamento das fontes escritas, as narrativas nos documentos foram submetidas à análise crítica, subsidiada pela técnica de análise de dados qualitativos tendo como referência a teoria fundamentada na realidade de Strauss e Corbin (2008).²⁸ Primeiro, a análise das informações teve diversos componentes, onde o processo de análise consistiu em extrair sentido das informações do texto dos diversos documentos, dentre eles, os relatórios, mensagens, diário oficial, jornais e dos livros. Foi um processo constante de reflexão sobre as informações, de questionar o documento, redigir memorando durante toda a investigação. E essas ações não ocorreram separadas das outras atividades, a coleta e a análise de dados foram processos simultâneos na pesquisa qualitativa.

Segundo, foi imprescindível: 1) a organização e preparação das informações para a análise através de leitura, registro de notas, sistematização de memorandos, classificação e organização dos dados em diferentes tipos; 2) a leitura das informações, buscando obter um sentido particular articulado ao geral, sendo as reflexões sistematizadas em notas; 3) na análise detalhada foi necessário: uma leitura cuidadosa das transcrições e do sentido, do que está no texto, sempre fazendo as anotações nas margens, ou no lado; esse procedimento abrangeu todas as fontes.

O passo seguinte foi a listagem dos tópicos. O agrupamento dos tópicos similares foi organizado em colunas e classificado como tópicos principais e tópicos secundários, é o

²⁸Para esses autores o uso do termo “teoria fundamentada” foi derivada dos dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa. Neste método, coleta de dados, análise e eventual teoria mantém uma relação próxima entre si. Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente (a não ser que seu objetivo seja elaborar e estender a teoria existente). Ao contrário, o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

que se chama de processo de codificação. Esse agrupamento permitiu o surgimento das categorias, ou seja, as informações foram articuladas à teoria, de forma que foi possível visualizar conceitos e seguir as categorias²⁹ confirmadas na pesquisa de campo, que surgiram a partir das narrativas nas fontes documentais e nos livros (fonte primária), a priori não apontei nenhuma categoria. As categorias depois de identificadas – republicanismo e modelo de escola – foram tratadas e explicitadas ao longo dos capítulos na composição da tese, sendo enfatizadas em forma de tópicos no segundo e terceiro capítulo da pesquisa. Esse caminho metodológico abrangeu aspectos significativos sobre o objeto de estudo. De acordo com Rosa Fatima de Souza *et al.* (2012, p. 7), teórica que pesquisa a criação dos grupos escolares no Brasil e em particular em São Paulo, que também se dedicou a estudar essas categorias, o Republicanismo trata da “discussão sobre a relação entre Estado e sociedade, o papel do Estado em relação à educação pública, a questão dos municípios” e o Modelo de Escola, se referindo ao “grupo escolar em relação às outras escolas primárias”. No que se refere ao Republicanismo neste estudo, o debate foi sobre o papel do Estado em relação à educação primária no âmbito estadual, considerando o ideário pedagógico, religioso e político. Quanto ao Modelo de Escola, segui as orientações da referida autoridade na temática.

De acordo com as orientações de Strauss e Corbin (2008), esses passos possibilitam gerar categorias de informações (codificações abertas), selecionar uma das categorias e posicioná-la dentro de um modelo teórico (codificação axial) e depois narrar uma história de interconexões entre essas categorias (codificação seletiva) (STRAUSS; CORBIN, 2008). Resumindo, a análise das informações, é a ação de organização: de agrupar, codificar e categorizar. A interpretação é a ação de atribuir sentido, esta foi presente na análise. Paralelamente foram sistematizados os memorandos e também organizados os quadros para facilitar a visualidade das informações, o agrupamento as categorias e a articulação entre as mesmas. É um processo que envolveu também a reflexão sobre as **questões analíticas** com relação:

- a) às **informações**, o que permitiu a checagem de categorias, novas categorias e evidências;
- b) e **sobre a relação entre os sujeitos e o objeto**, o que permitiu uma produção sobre o fenômeno centrada no sujeito, problematizada pelo pesquisador com base nas narrativas articuladas às informações sobre o objeto.

²⁹Conceitos que representam os fenômenos (e estes são ideias analíticas importantes que emergem dos nossos dados). (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103-121).

Esse processo possibilitou os argumentos, que articulados à conceituação da pesquisa qualitativa, não no sentido de provar, mas no sentido de fornecer argumentos, para que pudesse desenvolver as narrativas temáticas, que estão apresentadas nos capítulos, ou seja, as evidências empíricas, mais a relação com a teoria e entre as categorias sustentando a tese. Para facilitar tudo isso utilizei, a princípio, as tabelas no programa excel, mas depois optei em mapear manualmente em cartolinas.

A tessitura da pesquisa é apresentada em forma de narrativa, o método consiste em usar uma passagem narrativa para transmitir os resultados da análise, onde a análise das informações “envolve a interpretação ou extrair significados dos dados.” (CRESWELL, 2007, p. 198). Quanto à validação dos resultados, não encontrei um documento de confronto dos fatos, “que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de história que registram esses fatos são também pontos de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista.” (BOSI, 2009, p. 37). Concluindo, o sentido de validação nesta pesquisa está exposto nas narrativas, não no sentido de “verdade”, mas ancorado na representância em Ricoeur (2010), ou seja, nas versões relatadas nos documentos sobre o objeto de estudo e através da crítica ao documento.

A crítica do documento

O interesse deste estudo está no uso do paradigma indiciário de Ginzburg, que tem como princípio deter-se aos detalhes, aos registros de minúcias, para o que é preciso seguir os indícios imperceptíveis para a maioria.³⁰ Assim, foi estabelecido o diálogo com a teoria, alguns autores e com as fontes documentais localizadas nos espaços da pesquisa já citados nesta, tais como: Boletins Oficiais sobre a Instrução Pública, Relatórios, Diário Oficial com os Decretos, onde foram presentes alguns indícios e algumas evidências sobre os grupos escolares e seus protagonistas. Nesse pensar, Le Goff (2003, p. 429) acrescenta que:

Neste tipo de documento a escrita tem duas funções principais: “Uma é o armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço, e fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro”; a outra, “ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual”, permite “reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas”.

Devido ao recorte ser no final do século XIX e início do XX (1890-1910), a importância de trabalhar com “documento” neste estudo foi fundamental, pois, possibilitou

³⁰Para saber mais ler Ginzburg (2007).

fazer uma reflexão histórica sobre a implantação do grupo escolar no Estado do Pará, somando a discussão historiográfica, no sentido de preencher as lacunas da história da educação, e os silêncios da história. Porém, não se limitou a isso, foi preciso problematizar a documentação para se obter a compreensão da institucionalização do grupo escolar primeiro no interior do Pará. Assim, foi necessário também:

[...] ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar os esquecimentos, os hiatos, os espaços em branco da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos. A história tornou-se científica ao fazer a crítica dos documentos a que se chama “fontes”. (LE GOFF, 2003, p. 109).

Desta forma, foi realizada a crítica externa dos documentos, da sua originalidade e importância histórica, assim como também a crítica interna, que se refere a interpretar o significado dos documentos, avaliar a competência de seu autor. Do mesmo modo, considerei em que condições ocorreram a produção do documento, pois isso envolveu as estruturas do poder da sociedade paraense, por isso foram fundamentais as bases em Weber (2001), para entender as relações sociais, as ações e o significado destas nas narrativas. Dito de outro modo, as narrativas enquanto consciência histórica, com bases em Ricoeur (2010), expressam que o historiador quer é compreender é o homem.

Acrescento ainda que as categorias republicanismo e modelo de escola em Rosa Souza (1998, 2012) foram as lentes desta pesquisa, localizadas na documentação sobre o objeto de estudo, as quais expressam o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes evidenciados nas fontes documentais, a educação primária foi regulada por decretos e regulamentações resultantes dos embates entre os conservadores, liberais e republicanos. Essas leis são produtos desses embates, portanto contraditórias, ao mesmo tempo que se proclamava o desenvolvimento e as melhorias à educação, muitas escolas funcionavam com dificuldade, mas não se nega que houve avanço no ensino paraense. O que foi deixado voluntariamente ou não nos documentos, tudo isso compõe a história oficial. Assim, deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador, nesse sentido Le Goff (2003, p. 110) coloca que:

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estar sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade.

Finalizando, a crítica ao documento e todos os procedimentos que contribuíram na sistematização do relatório de análise crítica durante a investigação foram revisados, mas

abertos às modificações, caso necessário. Após a revisão, concretizei à escrita final da pesquisa, na forma de tese, de acordo com a análise das fontes documentais, dando devolutivas ao problema, as questões norteadoras aos objetivos propostos para este estudo, expostas nos quatro capítulos desta tese, assim organizados:

O primeiro capítulo é a introdução, nesta apresento a relação do pesquisador e seu objeto, o estado da arte e situo a contribuição desta pesquisa, em relação à produção sobre os grupos escolares no Estado do Pará. Explicito também o diálogo com os aspectos teóricos e metodológicos, situando a pesquisa numa epistemologia da história centrada no sujeito, numa postura moderna, ancorada pelo diálogo com Max Weber, Paul Ricoeur, Ginzburg e Rosa Fátima, com a preocupação de esclarecer a forma como foi pensada teoricamente e como foi realizada no campo da empiria, juntamente com todas as relações que envolveram a investigação. Na perspectiva de esclarecer que os resultados apresentados nesta tese têm na compreensão, apropriação e representância, uma versão, em forma de narrativa dos fatos passados, relevante pelo significado da escolha dos protagonistas, em deixar registrado nas fontes documentais.

O segundo capítulo refere-se à Educação Primária no Estado do Pará, com ênfase no Republicanismo, discorrendo sobre a problematização da relação de um Estado Republicano em interlocução com o ideário pedagógico, religioso e político. No sentido de tratar a reorganização do Ensino Primário no final do século XIX, **não** determinada por uma causa, mas a partir de uma interpretação compreensiva, mediante algumas constelações³¹ de fatores relevantes à configuração desse modelo e não outro. Nessa perspectiva, apresenta os primeiros resultados através das narrativas documentais e suas significações, ao colocar em análise as categorias Republicanismo, tratado em toda tese, porém em destaque neste capítulo.

O terceiro capítulo trata da criação do Grupo escolar no final do século XIX. Desse modo, tem como ponto de partida a importância da institucionalização dos grupos escolares no Pará, contando historicamente através das narrativas documentais, como ocorreu a reorganização escolar pautada em princípios como educação nacional, ensino laico, gratuito, e numa administração científica e racional, com destaque para o primeiro Grupo Escolar instituído em Alenquer em 1899 no interior do Estado do Pará, apresentando também um quadro significativo de grupos escolares instalados no Estado, no início do século XX,

³¹Para Weber a constelação refere-se um sentido adequado a sua perspectiva epistemológica, assim a “constelação passou a designar a conjunção não-essencial de elementos que formam os objetos do saber científico,” isto é, uma conjunção significativa, que se sustenta unicamente no movimento subjetivo de aplicar um interesse particular à pesquisa da realidade. A ciência que se orienta nesses termos é um conhecimento da realidade histórica, do fenômeno que, não por essência, mas por intervenção do sujeito que conhece, é basicamente particular (CAMPOS, 2011, p. 154).

apontando esse momento como aquele em que mais houve investimento por parte do Estado em divulgar o ensino primário através dos grupos escolares. Trata também do modelo escolar no ensino primário, situando os grupos escolares em relação a outros modelos, como as escolas isoladas e outras instituições de ensino, como as administradas por religiosas católicas.

O quarto capítulo trata dos templos de civilização, revela alguns espaços, apresenta o movimento do objeto, ou seja, do interior à capital, mostrando a institucionalização do Grupo Escolar e fazendo referência aos muitos grupos criados no início do século XX. Principalmente, o primeiro Grupo Escolar José Veríssimo, em meio a um cenário que envolveu a arquitetura escolar, o ciclo da borracha, a urbanização e a Belle Époque em Belém do Pará.

Nas considerações finais, apresento uma síntese sobre os resultados da investigação, a partir das questões da pesquisa, dos objetivos, dos dados históricos e legais, dos aspectos teórico- conceituais, das categorias: Republicanismo e Modelo Escolar. Enfim, dos achados encontrados nas narrativas em fontes documentais sobre a reorganização do ensino primário (1890-1910), que configurou na institucionalização do Grupo Escolar no Estado do Pará, numa dinâmica que envolveu uma constelação de fatores, de relações, de ação e suas significações.

2 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO PARÁ: AS RELAÇÕES ENTRE O PEDAGÓGICO, O RELIGIOSO E O POLÍTICO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Neste segundo capítulo, destaco a reorganização da Educação Primária no Estado do Pará, visando compreendê-la a partir do republicanismo e modelo escolar, considerando o ideário pedagógico, religioso e político. Para tanto, foi necessária a organização em sete tópicos, todos apresentando informações importantes e articuladas em torno do propósito deste capítulo.

De início, apresento a reflexão sobre **a pedagogia moderna na educação brasileira no final do século XIX**, pautada no diálogo com Cambi (1999), Luzuriaga (1985), Veiga (2007), Saviani (2008) e Valdemerin (2004), na perspectiva de entender como alguns conceitos e aspectos foram absorvidos na pedagogia brasileira no início da República, principalmente a concepção de educação nacional. Desse modo, o texto discute algumas ideias educacionais com bases nas teorias de Condorcet e Pestalozzi, parte do entendimento de que a organização dos sistemas nacionais de educação, que surgiram nessa época em países europeus e americanos, assim como no Brasil, com a adoção da forma gratuita, universal, obrigatória, leiga, deve às teorias defendidas por esses dois teóricos.

Dentre essas ideias manifestadas nos debates sobre a renovação da concepção de educação brasileira e a implantação de novos métodos de ensino, teve destaque o método intuitivo. Assim, foi necessário trazer à reflexão, o surgimento dos conceitos de liberdade, ensino laico, método intuitivo e a concepção de educação nacional, como um dos preceitos defendidos por teóricos que argumentavam a favor da escola moderna. Nesse sentido, foi relevante entender como esses aspectos – a cultura, a função da arte, a pedagogia como saber, a organização funcional e operacional na pedagogia –, que foram absorvidos e desenvolvidos pela pedagogia no século XVIII, tiveram desdobramentos no século XIX, com inserção na renovação pedagógica no ensino brasileiro durante o século XIX, principalmente no início da República, mediante os embates entre os católicos e liberais, onde a pauta debatida era a liberdade do ensino.

Ao tratar da **liberdade de pensamento na educação brasileira na segunda metade do século XX: embates entre os católicos e os liberais**, apresento a discussão em torno da disputa sobre a educação, num cenário onde a República (1889) foi estabelecida como nova ordem. Portanto, surgiram outras condições políticas, que combatiam as oligarquias vinculadas à monarquia e antigas tradições católicas. Diante de tensos embates entre os católicos e liberais, foi estabelecida a separação entre a Igreja e o Estado, com a

extinção do padroado e o Estado passou a ser laico. Nesse momento, a educação foi questionada quanto à sua liberdade e qualidade pedagógica. Assim, foi reorganizada em novas bases, o ensino passou a ser laico, com práticas pautadas na observação, experimentação e intuição, onde os conhecimentos científicos foram a prioridade, porque a instrução foi considerada fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira, com ênfase para o ensino do desenho, num momento em que o Brasil vivia o primeiro surto industrial.

Um exemplo constituiu um estudo que fiz sobre o impressionismo em John Rewald (1991), no qual o autor defendeu que, para entender a relação dos impressionistas com a ruptura da arte da tradição (na época o neoclassicismo) na França,³² foi preciso recuar e estudar acontecimentos anteriores, por volta de 1820, nas obras de Delacroix, quando este já sinalizava aspectos de liberdade formal, emoções e criatividade – elementos da arte moderna – na obra “A Barca de Dante.” Nessa perspectiva,³³ recuei e procurei compreender os conflitos entre a Igreja e o Estado mediante um ponto crítico: o Regalismo, para ter melhor compreensão da ruptura entre a Igreja e o Estado no início da República e o desdobramento disso na educação, considerando que o clero tinha especial interesse na instrução primária devido à questão do ensino religioso. Assim, a ênfase foi a **Questão religiosa no Pará** (1872-1875), um conflito que ocorreu durante a Reforma da Igreja Católica, ou Romanização que, a princípio, envolveu a Igreja Católica e a Maçonaria, depois abrangeu o Estado, em que o Bispo do Pará, Antonio de Macedo Costa, fora um dos protagonistas, e durante os anos do bispado nas províncias amazônicas (1861-1890), com a sua marca. Ele lutou pela intervenção na instrução primária, fez esforços no sentido de garantir e ampliar os espaços para o ensino do catecismo aos meninos sob a responsabilidade religiosa. Porém, os deputados liberais pensavam de forma contrária e questionaram a necessidade do ensino religioso nas escolas. A reforma proposta pelo bispo foi além da proibição das irmandades, chegou à proibição das crenças populares, referentes ao Círio de Nazaré. Dessa maneira, a Questão Religiosa (1872-1875) não terminou, teve desdobramento na pendenga que ficou conhecida no Pará como **Questão Nazarena** (1877-1880), onde, novamente, o bispo não aceitou a Irmandade composta por maçons na organização da celebração do Círio de Nossa Senhora de Nazaré.

Destarte, as fontes primárias usadas clarificam a pendenga, as oposições e enfrentamentos em público via cartas, jornais e livros. A produção do bispo Dom Macedo

³²Que teve como marco a exposição dos rejeitados em 1872 em Paris pelos conhecidos impressionistas.

³³Portanto, o movimento impressionista não começou no ano de 1874 com a exposição dos impressionistas. Se todos os grandes artistas do passado deram sua contribuição para o desenvolvimento dos princípios impressionistas, as raízes imediatas do movimento podem ser encontradas, com muito maior clareza, nos vinte que antecederam a histórica exposição de 1874.

tratava sempre da defesa da Igreja, em oposição ao avanço do liberalismo e da maçonaria, em relação à instrução pastoral, acusando o Jornal Pelicano de divulgar os preceitos das lojas maçônicas. Por outro lado, os liberais e maçons se valiam do Jornal O Liberal do Pará e o Pelicano, para questionar a educação religiosa e se posicionar a favor da liberdade de ensino. Em suma, esse debate no Pará teve a sua particularidade, mas evidenciou um debate maior, que ocorria em todo o país, a interferência do Estado sobre os assuntos eclesiásticos cujo Regalismo e Romanização foram colocados em cheque e isso feria o poder de ambos os lados.

Esse embate foi tenso, teve relevante articulação com a partilha da responsabilidade sobre a Instrução Pública no Pará, embora a educação ficasse sob a tutela do Estado, mas os caminhos da Instrução Pública no Pará, historicamente, foram permeados por esses embates, em que estavam presentes os ideários pedagógicos, religiosos e políticos. Nesse percurso, os religiosos contribuíram com avanços na Instrução Pública desde a criação de Belém, em 1616, com a criação de escolas, asilos e seminários. No final do século XVIII, Frei Caetano foi uma presença marcante, do mesmo modo foi a criação do Recolhimento às Educandas (1804), que deu origem ao Colégio de Nossa Senhora do Amparo. Depois da cabanagem, foi criado o Liceu Paraense (1841), em 1871 a criação da Escola Normal. Nesse período, D. Macedo, junto com outros clérigos, os quais ocupavam cargo político, como o padre Mâncio Caetano Ribeiro, o Cônego José Lourenço da Costa Aguiar e o Cônego Manoel Siqueira Mendes, dentre outros, os quais lutavam para garantir o ensino religioso na legislação, nos embates na Assembleia Provincial, na segunda metade do século XIX.

Assim, para contar historicamente esse breve percurso da Instrução Primária no Pará, foi importante o uso de algumas fontes secundárias e outras primárias, o relatório de Veríssimo (1891), a Lei n.º 97 (28/06/1841), o Relatório do Presidente Dr. Fausto d'Avila (15/08/1851), o Relatório do Presidente Dr. Francisco Carlos de Araújo Brusque (17/08/1861), o Relatório apresentado ao senhor da Barra da Vila da Barra (5/11/1872), o discurso de D. Macedo Costa (1871), o Jornal Estrella do Norte (31/05/1863) e o Jornal o Liberal do Pará (30/03/1883). Todas essas fontes, de alguma forma apresentaram informações que permitiram a constituição dessa versão sobre esse período da Instrução Primária no Pará.

Esses antecedentes históricos favoreceram a compreensão e a reflexão sobre a **reorganização do Ensino Primário no Pará no final do século XIX**, tomando o **republicanismo**, como categoria de análise, no sentido de discutir o papel do Estado em relação à educação primária pública, problematizando as relações sociais entre os envolvidos nessa discussão, dentre eles Veríssimo, Tavares Bastos, Augusto Olympio e as ações dos governadores, principalmente Paes de Carvalho. Os debates acerca da Instrução Pública

durante a década de 1890 resultaram nos regulamentos de 1891, 1897 e 1899. Desse modo, apresento os achados em forma de narrativa Ricoeur (2010), a partir de fontes primárias: A Instrução Pública no Estado do Pará em 1890, relatório apresentado ao Exmo. Sr Dr. Justo Leite Chermont, governador do Estado, de autoria de José Veríssimo (1891), Diretor Geral da Instrução Pública, também de sua autoria o livro A Educação Nacional (1906); o folheto Estado do Pará: a Instrução Publica em 1900 – Resposta pelo Dr. Alexandre Tavares ao Prologo da Colleção de Leis e Regulamentos do Ensino Publico. Organizada em 1901, pelo Ex-Diretor Geral do Governo e Actual Procurador do Estado Augusto Olympio de Araujo e Souza, de Alexandre Vaz Tavares (1902), o Regulamento de 13 de Julho de 1891, o Regulamento de 18 de Janeiro de 1897 e o regulamento de 1899. Neste último, os achados de destaque foram a obrigatoriedade escolar e a organização do ensino público na forma de **Grupo Escolar**.

O esforço foi no sentido de compreender a necessidade da reorganização do Ensino Primário no final do século XIX, **não** determinado por uma causa. Mas a partir de uma interpretação compreensiva sobre a adoção de um **modelo escolar** em relação às outras escolas e assim contar historicamente, mediante algumas constelações de fatores relevantes à configuração desse modelo – grupo escolar – e não outro. Nessa perspectiva, apresento os primeiros resultados através das narrativas documentais e suas significações, ao colocar em análise as categorias **Republicanismo** e **Modelo Escolar**, tratadas em toda a tese, porém em destaque neste capítulo.

2.1 A pedagogia moderna na educação brasileira no final do século XIX

O Brasil no final do século XIX vivia um período de transição política e buscava na educação um viés para a formação de um novo homem. Portanto, o ensino nas escolas foi questionado quanto a sua qualidade pedagógica, formação cívica, liberdade e passou a ser laico, adotou a moral cívica e tomou como referência outras experiências, principalmente a francesa, para renovar as bases da pedagogia na educação, de acordo com a proposta do projeto civilizador da República.

Os acontecimentos políticos e sociais foram presentes e marcantes na educação do século XIX, fato que já vinha acontecendo nas épocas anteriores. Nesse cenário, entra em cena também a Revolução Industrial, trazendo mudança na forma de organização da produção, nas relações sociais, políticas e culturais. Isso exigiu uma nova postura dos sujeitos perante o mundo e a necessidade de educar o povo para atender as emergentes demandas do

mundo do trabalho, em decorrência da dinâmica do sistema capitalista e sua manutenção. Todavia, o grande esforço do século XIX foi “por efetivar a educação do ponto de vista nacional.” (LUZURIAGA, 1985, p. 180).

A educação do ponto de vista nacional foi objeto de disputa extrema entre os partidos políticos, que viam através da educação e da pedagogia, principalmente nas escolas, setores chaves do controle social. Portanto, um canal para fins políticos da própria gestão do poder social e político. Assim, a luta foi intensa entre os conservadores e progressistas, reacionários e liberais, de forma geral foi uma luta entre a Igreja e o Estado, este último acabou por assumir em cada país a organização da educação pública nacional. Foi a partir do século XIX que surgiram os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. A educação foi organizada em outros moldes: gratuita, universal, obrigatória, sendo na maior parte leiga ou extraconfessional.³⁴

No século XIX também estiveram presentes os grandes pensadores sobre essa concepção de educação, na primeira metade predominou a pedagogia da corrente idealista, herança do século anterior, representada por filósofos como Fichte, Hegel e Schleiermacher. Além de escritores como Goethe, Schiller, Lessing e Jean Paul Richter. A concepção pedagógica do século XIX apresentou diferenças significativas do período anterior, além da concepção idealista foram presentes posturas diferentes entre seus pensadores. Assim, na primeira metade do século XIX predominou a concepção idealista, com destaque para a figura de Friedrich Fröebel, o criador da educação da primeira infância. Na segunda metade do mesmo século predominou a posição mais realista de Frederico Herbart, o fundador da pedagogia científica e Herbert Spencer representante da postura pedagógica positivista (LUZURIAGA, 1985).

XIX foi o século da pedagogia, nele ocorrendo muitos conflitos ideológicos, herança das grandes correntes e das fases pedagógicas do século XVIII. No entanto, outros aspectos foram presentes no debate sobre a pedagogia e desenvolvidos em profundidade, com ênfase no caráter técnico e filosófico do fazer pedagogia ou educação.

O primeiro aspecto envolveu a reflexão em torno da *Bildung*³⁵ durante todo o século, esse debate envolveu um processo de formação humana e cultural em várias dimensões de forma crítica e também utópica, foi um grande esforço de alcançar a harmonia

³⁴Toda escola era declarada confessional, porque além das disciplinas adotava preceitos religiosos católicos, ou protestantes, em resumo era professado como cristã. Nessa época, a educação passou a ser um bem público, isso implicou o seguinte: que deveria haver um conjunto de informações e conhecimentos que deveriam ser garantidos a todos, independentemente de ideologias particulares.

³⁵É a ideia de cultura ou *Bildung*, como uma espécie de pedagogia da ética, que nos torna aptos a serem cidadãos, responsáveis e de boa índole (EAGLETON, 2005).

do sujeito, a liberdade, o equilíbrio, ou seja, a pedagogia pensada nesses moldes foi bastante crítica em relação às ideologias; deu ênfase ao ideal de liberdade como autonomia em busca de um ser humano melhor, de “alma bela”. (CAMBI, 1999, p. 412).

O segundo aspecto refere-se à função educativa da arte, iniciada pelos românticos e retomadas nos sistemas de outros pensadores como Schelling e Schopenhauer; na prática educativa dos que pensavam como Fröbel, ou Richter. Também foi motivo de reflexão em Herbart e alguns autores do positivismo, cada um dentro de sua forma de pensar fez uso da arte, para defender seus argumentos pedagógicos, assim, o enfoque foi para os desenhos, a fantasia, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, do enriquecimento da personalidade, o jogo. A arte ganhou uma relevância fundamental para a pedagogia e a educação durante todo o século devido a um dos principais aspectos do ser moderno, a criatividade, que move a liberdade da mente. O terceiro aspecto foi a importância assumida pela epistemologia, ou seja, a pedagogia enquanto saber sob as bases de fundamentação de cientificidade, revelando seu discurso pelo uso de um método, considerando as especificidades lógicas do discurso pedagógico. O quarto aspecto trata da reorganização técnica, principalmente, quanto à funcionalidade e sua operacionalização. A forma como a pedagogia funcionou na época teve relação com a política e isso interferiu na estrutura curricular, nas demandas, nas necessidades sociais de profissionalização, conformação ideológica, ou resistência, desvelando sua função e perfil, enquanto funcionamento em toda a instituição escolar (CAMBI, 1999).

Todos esses aspectos absorvidos e desenvolvidos pela pedagogia no século XVIII tiveram desdobramentos no século XIX, em experiências educacionais nos Estados Unidos e na Europa, principalmente na França, o que possibilitou a pedagogia se reorganizar em novas bases, reguladas por novas teorias, disposta a responder a novos desafios, rica em teorizações pedagógicas, em compromissos educativos, reformismo escolar, e isso se traduziu em riqueza, em criatividade da pedagogia. Tudo isso ocorreu num momento em que a educação nas escolas recebia a tarefa de formação social e de integração produtiva, atendendo aos interesses políticos e às demandas da revolução industrial (CAMBI, 1999).

Essa forma de conceber a instrução pública está articulada à concepção de escola moderna e emergiu com a Revolução Francesa (1789-1795), ela “significou desintegração da forma de organização feudal e criou as condições para a consolidação e a organização da sociedade burguesa capitalista.” (RODRÍGUEZ, 2010, p. 67). No período da referida revolução, os debates sobre a passagem da concepção de educação pública estatal à educação pública nacional, entendida como um direito de todos e não mais como a formação do súdito

para servir ao Estado, imposta pelos reis e príncipes foi intensamente debatida. Nesse sentido Luzuriaga diz o seguinte:

Pelo fim do século XVIII, a educação europeia sofre modificação radical com a Revolução Francesa. A transformação política nela introduzida faz que a educação estatal, a educação do súdito, próprio da monarquia absoluta e do despotismo esclarecido, se converta em educação nacional, na educação do cidadão, que há de participar do governo do país. Aquela era a educação para a obediência; esta, para a liberdade. Aquela tinha caráter intelectual e instrumental; esta, caráter cívico e patriótico. Aquela era dada como dever imposto; esta é exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão. Principia a educação nacional na França, mas pouco depois se estende a todo o mundo civilizado, Europa e América. A Revolução Francesa deixou, com efeito, assentes as bases da nova educação, embora não tenha podido levá-la à realidade pela curta duração – dez anos – e pelas dificuldades políticas externas e internas. (LUZURIAGA, 1985, p. 155).

De acordo com Cambi (1999), no período da revolução Francesa houve a reivindicação por uma instrução útil à sociedade e ao seu progresso, esta, deveria ocorrer via escola popular gratuita (embora não obrigatória). Nessa época (1791), um dos destaques foi Marie Jean Antoine Caritat de Condorcet³⁶ (1741-1794), conhecido por Marquês de Condorcet, o qual era secretário da Academia Francesa e redigiu um projeto junto com o comitê de Instrução Pública, criado em outubro de 1791 pela Assembleia Legislativa francesa. Nesse momento, Condorcet aproveitou e escreveu seu famoso relatório, no qual desenhou seu pensamento sobre a instrução pública:

No seu Relatório, Condorcet tem em mira uma escola que desenvolva as capacidades do aluno, que estabeleça uma verdadeira igualdade entre os cidadãos, que realize uma completa liberdade de ensino, que valorize a cultura científica. O relatório fixa cinco graus de escola: as escolas primárias, as secundárias, os institutos, os liceus e a sociedade nacional para as ciências e as artes (ou universidade). Só através da instrução era possível tornar real a *égalité* (já que só ela tornava atual a voz da razão, levando-a ao povo) e participar a todos a cultura científica. [...] Ainda em 1791, a Constituição sublinha que será criada uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita nas partes de ensino indispensáveis a todos os homens, e cujos institutos serão distribuídos gradualmente em todo o reino. Nesta primeira fase, fixam os princípios da pedagogia revolucionária (instrução pública para todos administrada pelo Estado, de caráter laico e livre, destinada a formar o cidadão fiel às leis e ao Estado) e o quadro orgânico da reorganização da escola sob escolha nacional. (CAMBI, 1999, p. 366).

³⁶Condorcet nasceu em 17 de setembro de 1743 em Ribemont e seu nome é Marie-Jean-Antonie-Nicolas Caritat, filho de uma família aristocrática, fez seus primeiros estudos no Colégio Jesuíta de Reims. Foi autor das obras: Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos, Cinco memórias sobre a instrução pública e Escritos sobre instrução pública: Condorcet, todas traduzidas após sua morte. Durante o período revolucionário francês escreveu praticamente sozinho o Relatório e Projeto de Decreto Sobre a Organização Geral da Instrução Pública, o qual foi submetido à Assembléia Nacional em 20 e 21 de abril de 1792. Elaborou também um Projeto de Constituição, no entanto, a versão da carta constitucional aprovada desagradou Condorcet, o que o levou a escrever *Avis aux français sur la nouvelle constitution*, alertou os franceses quanto “ameaça que pairava sobre a liberdade”. Devido a isso, foi perseguido passando a viver na clandestinidade até março de 1794, quando foi preso. Morreu na prisão em circunstâncias não muito claras e “as explicações oscilam entre o suicídio por envenenamento e o esgotamento físico.” (ALVES, 2010, p. 4-5).

Desse modo, a reorganização da educação não era de exclusividade de Condorcet, mas sim da burguesia. Assim, é preciso compreender que naquele momento, as raízes que fundamentavam historicamente a educação foram algo mais amplo e não se limitaram à construção da nacionalidade ou da concepção da educação nacional. Mas, principalmente, em cobrar de uma instrução pública, o atendimento às exigências da sociedade que não era mais feudal e sim burguesa (RODRÍGUEZ, 2010). Dentre as heranças teóricas da pedagogia oitocentista, além de Condorcet, a de Pestalozzi³⁷ foi retomada no século XIX por Fröbel. O pensamento pedagógico de Pestalozzi tem base em três teorias:

1. A da educação como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau, segundo a qual o homem é bom e deve ser apenas assistido no seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades morais e intelectuais. [...] segundo Pestalozzi – como também Rosseau –, a criança já tem em si todas as faculdades da natureza humana: ela é como um botão que ainda não se abriu, mas quando se abre cada pétala se expande e nenhuma permanece no seu interior, e assim deve ser o processo de educação. 2. A da formação espiritual do homem como unidade de coração, mente e mão (ou arte), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional ligada em torno da Anschauung, entendida como observação intuitiva da natureza, que promove o desenvolvimento intelectual, o qual por sua vez promove um desenvolvimento moral, [...] a formação moral – em Pestalozzi – delinea-se em termos cada vez mais nitidamente Kantianos: como submissão a um imperativo interior que a disciplina também permite realizar e desenvolver; 3. A instrução, à qual Pestalozzi dedicou a mais ampla atenção e que desenvolveu particularmente em Como Gertrude instrui seus filhos, de 1801, segundo o qual, no ensino, é necessário sempre partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio. Sem fundamento intuitivo, toda verdade, para os rapazes, é apenas um jogo tedioso e inadequado às suas capacidades; partindo da intuição, Pestalozzi desenvolve uma educação elementar que parte dos elementos da realidade, [...] essa didática da intuição segue as próprias leis da psicologia, a infantil em particular, que procede gradativamente da intuição de simples objetos para sua denominação e desta para a determinação das suas propriedades, isto é, a capacidade de sua descrição e desta para a capacidade de formar-se um conceito claro, isto é, de defini-los. (CAMBI, 1999, p. 418-419).

Pestalozzi foi uma personalidade no âmbito educativo de destaque na Europa; reapresentou as ideais de Rousseau, fez uma revolução prática e paralela à deste filósofo. Como educador mostrou-se preocupado com os problemas da pedagogia, que tinham

³⁷Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) nasceu em Zurique, filho de um pastor protestante de origem italiana, estudou na cidade natal e participou do movimento pela independência Suíça. Foi influenciado – na fase juvenil – pelo pensamento de Rousseau e por alguns aspectos do movimento romântico, como a exaltação da imaginação. Em 1767 iniciou sua atividade de empresário-educador em Neuhof, onde se interessou pelos problemas da população agrícola, com iniciativas da educação profissional. Em 1770, nasceu o filho Jean-Jaques. Uma grande obra pedagógica é o romance *Leonardo e Gertrude*. O pensamento pedagógico juvenil de Pestalozzi é orientado pelos princípios rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação. Outras publicações ocorreram entre 1783 e 1787 fez com que ganhasse mais visibilidade na Europa. Entretanto, suas ideias pedagógicas foram mais difundidas através do *Jornal do Povo Suíço*, o qual dirigiu em 1779. Seu grande mérito foi a organização do método educativo (método intuitivo e ensino mútuo) em 1805 em Yverdon. Completa ainda – em 1826 -, duas obras autobiográficas: *O canto do cisne* e *Destinos da minha vida*. Morre em Brugg, em 1827 (CAMBI, 1999).

profunda relação com a sociedade contemporânea e apresentou uma reflexão sociopolítica, que interagiu com sua proposta pedagógica. Ele criticou a ordem social do seu tempo, colocou-se ao lado do povo, reivindicou reformas em favor da liberdade, da igualdade e uma educação com formação humana, dando ênfase à consciência nacional, ao patriotismo e à paz. Pestalozzi apontou a experimentação educativa conjugada com a reflexão pedagógica, com toda a sua problematidade, centralidade e densidade histórica, isso faz dele um grande mestre da pedagogia contemporânea, ao lado de outros, dando contribuição ao debate mais específico sobre a pedagogia romântica.³⁸

Toda essa forma de pensamento citada anteriormente, principalmente a educação do ponto de vista nacional, conjugada com a liberdade e a criatividade, esteve em pauta e foi debatida no século XIX, não só por pensadores europeus, mas também por educadores brasileiros. Nesse pensar, ocorreram diferentes formas de organizar as aulas e trabalhar com os conteúdos nas escolas elementares, pouco antes da República no Brasil; assim, arrolava o individual, simultâneo, o mútuo ou misto pautado na prática da memorização. Nos meados de 1870, passou a ser difundido o método intuitivo, que foi uma prática na segunda metade do século XIX nas escolas brasileiras, expresso nas ideias pedagógicas a partir da Reforma Leôncio de Carvalho em 1879. Nessa época no Rio de Janeiro ocorreram as conferências pedagógicas, com o objetivo de atualizar os professores com informações e circulação de material impresso entre cartilhas, livros e periódicos. Ocorreram também as reuniões em sociedades literárias e científicas, academias e institutos disseminaram um intercâmbio (VEIGA, 2007).

O Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879 instituiu a Reforma Leôncio de Carvalho, esta, reformou o ensino primário, secundário e superior. Tratava-se de um texto composto de 174 itens agrupados em 29 artigos, os quais faziam referência à moralidade e higiene, o “discurso pedagógico era de teor médico-higienista,” a educação como remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização, ou seja, a instrução com o propósito de curar as doenças da ignorância e da pobreza, e em continuidade com a Reforma, Couto Ferraz manteve a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (art. 2º). A inovação dessa reforma foi a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos (art. 5º) e, dentre outros aspectos, deu atenção ao funcionamento da educação nas províncias (SAVIANI, 2008, p. 136-138).

³⁸Schiller, Goethe, Von Humboldt, Fichte, Schleiermacher, Richter e Fröbel e numa posição mais crítica o pensamento educativo de Hegel, em outra posição mais realista, a grande lição pedagógica de Herbart.

Desse modo, no final do século XIX, a educação era envolvida por um movimento intelectual e político, que reivindicava melhorias da qualidade pedagógica no ensino, por outro lado encontrava-se em precárias condições, marcando as contradições desse processo. Assim, houve imensa iniciativa em regular a educação via leis, decretos e pareceres. Com destaque para os pareceres sobre a reforma do ministro Leôncio de Carvalho em que os princípios pedagógicos remetem ao método intuitivo ou lições de coisas. A crença pedagógica em relação a este método era a de que ele poderia resolver o problema da ineficiência do ensino, sua prática remetia ao manuseio de coisas, instrumentos, mas para usar esse material era preciso uma orientação metodológica por parte do professor em que “a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino mútuo.” (VALDEMARIN, 2004, p. 104).

O método intuitivo foi adotado na segunda metade do século XIX nas escolas europeias, americanas e brasileiras. Foi a pauta nas propostas pedagógicas implementadas no final do império e teve em Rui Barbosa seu grande estudioso e defensor, que ainda foi o sistematizador do princípio e fundamentos através de seus célebres Pareceres, ao mesmo tempo em que surgiu “a tradução do livro de Calkins sobre as lições de coisas que é a essência do método intuitivo. Caetano de Campos foi um entusiasta desse método e por ele se guiou na organização das escolas-modelo e dos grupos escolares” (SAVIANI, 2004, p. 27), este último, foi a forma de organização escolar a partir de 1893 no regime republicano.

A pedagogia do ensino livre defendida pela Reforma Leôncio de Carvalho foi a expressão de destaque na educação do final do império e o método intuitivo foi mantido quando da criação dos grupos escolares na Primeira República até a década de 1920, quando começou a ganhar corpo o movimento da escola nova. Entretanto, as precárias condições do ensino brasileiro no final do século XIX, que envolvia as condições de trabalho dos mestres, o não acompanhamento das inovações implantadas de forma efetiva e o não acesso significativo por parte dos professores às novidades pedagógicas, comprometeram as iniciativas governamentais de modernizar a educação.

Dessa maneira, a pedagogia no final do século XIX na educação brasileira apresentou um desenho diferente, o momento era de mudança, surgia uma nova ordem, a República. A partir deste novo regime, a educação ganhou importância, porque formaria um novo homem, com uma formação diferente daquela da educação do período da Monarquia. Nesse sentido, a pedagogia não poderia ser a mesma, deveria ser renovada de acordo com a proposta política do projeto civilizador republicano. Por mais que a Constituição (1891) não

tenha dado a devida atenção, mas os teóricos e políticos daquele momento travaram fervorosos debates. A disputa foi intensa entre a Igreja e o Estado, cabendo a este último a responsabilidade de gerir a educação. A proposta era uma escola laica, gratuita, nacional. Na nova escola da República, o saber, a aprendizagem, o ensino, a relação pedagógica teve esta orientação, o que possibilitou a pedagogia na educação brasileira se reorganizar em novas bases, onde a influência de civilidade, de liberdade e da escola moderna francesa, principalmente, foi a referência, tendo como âncora os argumentos de Condorcet e também do Suíço Pestalozzi.

As características da instrução pública apresentadas nessa fase revelam os interesses de uma classe social burguesa a favor da razão científica dos fatos, na perspectiva de unir as chamadas ciências morais com as ciências físicas. As orientações pedagógicas consideravam a cultura, a função educativa da arte, o desenho, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a pedagogia enquanto saber e suas bases de cientificidade, a reorganização técnica; que incluiu a funcionalidade, operacionalização, a inferência na estrutura curricular, as demandas, o funcionamento da escola, articulados à liberdade e apresentando evidências de criatividade, em que a experimentação educativa parte da intuição. O método intuitivo e as lições de coisas foram as formas apresentadas na época como um avanço pedagógico, juntamente com o discurso higienista, cuja educação era visualizada como um remédio aos males da sociedade. Nessa época no Brasil, além dos debates entre os conservadores, os liberais e a Igreja, já ocorriam as reivindicações quanto às melhorias de ensino e sua qualidade, cujas palavras de ordem eram: **a educação como um direito.**

2.2 A liberdade de pensamento na Educação Brasileira na segunda metade do século XIX: embates entre católicos e Liberais

A Igreja Católica no Brasil durante todo o Império Português até a primeira metade do século XVIII foi soberana nas ações evangelizadoras e na catequese. A partir de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas comandados pelo Padre Manoel da Nóbrega, teve início a educação formal instituída através dos colégios e seminários pautados numa concepção tradicional, na sua especificidade religiosa. A partir da segunda metade do século XVIII, os conflitos a despeito do controle do Estado são visíveis, a Igreja, que deteve o poder por 200 anos, nesse momento passou a ser questionada, começou a perder sua soberania e poder, passando a partir de então, a enfrentar sucessivas dificuldades e em 1759, teve sérios

problemas em continuar essas ações devido à expulsão dos padres da Companhia de Jesus por Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal. A partir das reformas pombalinas ficou evidente a “circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo, que caracterizou a visão iluminista” na instrução pública brasileira (SAVIANI, 2008).

Entretanto, essas reformas não abalaram tanto a relação entre a Igreja Católica e o Estado e, décadas depois, após a independência política, a monarquia adotou o catolicismo como religião oficial, sob a forma de padroado. Dom Pedro II, seguindo a tradição portuguesa, adotou os referenciais filosóficos da escolástica tomista, que tinha como princípio o direito natural/positivo que outorgava o poder moderador e a hierarquia social, formando uma base constitutiva do Padroado Régio, onde a ordem política do estado Monárquico brasileiro era mantida por um estamento que envolvia o clero, os militares e os magistrados, ou seja, por uma teia de relacionamento que constituía as instâncias do poder instituído e os membros da sociedade civil, que representavam as outras instâncias sociais de acordo com o pensamento ideológico da corte. Nesse contexto a hegemonia católica no campo da educação não foi tão abalada, mesmo com os conflitos e com a presença de ideias iluministas a partir da reforma pombalina (CARVALHO, 1980).

Com a implantação da República em 1889, a sociedade brasileira e a igreja ainda foram surpreendidas frente às novas condições político-religiosas do país. Nesse sentido, as elites religiosas católicas ficaram na defensiva em relação às medidas oficiais que fossem contra as tradições religiosas no Brasil. A Igreja Católica e suas ordens religiosas sempre predominaram na atuação catequético-evangelizadora e educacional no Brasil, assim, os católicos estavam atentos às ações do governo provisório, que comandava o país naquele momento em relação aos problemas religiosos, inseguros quanto a que posição a igreja católica ocuparia mediante esse momento na República, temerosos quanto às mudanças, e estas, realmente aconteceram (VILLAÇA, 1975).

Logo após a proclamação da República (1889-1910), a Igreja fez de tudo para manter seus direitos, conversou, negociou, brigou, enfim, chegou a uma postura de aceitação dos fatos e partiu para sua ação pastoral em outra perspectiva. Na época, o Marechal Deodoro recebeu os apelos do arcebispo pedindo que não usasse sua espada como instrumento de destruição da fé do povo brasileiro. O bispo do Pará também buscou dialogar com Rui Barbosa, seu ex-aluno, na época ministro da fazenda do governo republicano e cérebro da política reformista. De forma que, os católicos viram que havia a necessidade de participarem

da vida política e da construção da legislação brasileira para que pudessem defender seus direitos e interesses (LUSTOSA, 1991).

Os esforços dos católicos no campo da política não foram favoráveis, o partido católico não conseguiu eleger seus representantes nas cadeiras mais significativas, com isso perdeu mais espaço. O grande marco foi a partir de 7 de janeiro de 1890 quando saiu o Decreto n. 119 A, que determinou a separação total da Igreja e do Estado; extinguiu o Padroado (art. 4º) e possibilitou a existência de diversos cultos e a liberdade de ação (art. 2º e 3º). Em seguida, impôs a obrigatoriedade do casamento civil e a tutela dos cemitérios passou para o controle dos municípios. Os católicos não visavam a união da Igreja com o Estado, mas desejavam tornar facultativo o ensino religioso nas escolas oficiais, devido ao fato de o catolicismo ser a religião da maioria dos brasileiros. Dessa forma, a tensão entre o Estado e a Igreja foi em torno da questão da laicidade. “Deve ou não ser leiga a instrução ministrada nas escolas oficiais?” (RODRIGUES, 1981, p. 170).

De acordo com Jamil Cury (1978), a crise entre a Igreja e o Estado teve suas verdadeiras origens na apostasia republicana do Estado e no laicismo. O grupo católico defendia a educação, considerando o corpo e a alma, numa relação entre ordem física e a ordem moral, porém os defensores da República pensavam de forma racionalista, como explica Cury (1978, p. 38):

O regime republicano de 1891-1930 foi, à revelia da maioria católica da nação, instaurando por uma elite cujos objetivos de “ordem e progresso” estavam calcados em princípios racionalistas, positivistas e maçônicos, alheios à tradição do povo. Debaixo deste otimismo racionalista formaram-se gerações, especialmente nas escolas públicas, que não ouviram falar de deveres morais e nem de deveres religiosos. Sem ética e religião deformou-se a nacionalidade, tradicionalmente cristã e católica. E ficou a nação carente de cidadãos competentes na estrutura política. Formaram-se dirigentes que, pela acumulação de riquezas e pelo aperfeiçoamento cultural, foram negados da presença de Deus no âmbito público e oficial. O Estado divorciou-se da Nação.

Após o decreto de separação entre a Igreja e o Estado, no ano seguinte, em fevereiro de 1891, a nova Constituição brasileira (art. 72, §3º) dizia que todos os indivíduos e confissões religiosas podiam exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim adquirindo bens, observadas as disposições de direito comum. Dessa maneira, excluía o nome de Deus do seu texto em razão do laicismo e da instituição do ensino leigo nos estabelecimentos públicos. A Constituição dizia que a partir desta, o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos devia ser leigo (art. cit., § 6º). Diante disso, duas escolas se formaram: a religiosa ou confessional e a leiga, porém, num “[...] país onde domina uma

religião, aceita e professada por todos, o poder social não tem direito de pretender que esta religião seja proscrita das escolas.” (RODRIGUES, 1981, p. 171).

Rui Barbosa, como um exemplo da personalidade liberal brasileira, já vinha tratando em seus pareceres a preocupação sobre a reforma do ensino primário, defendia o desenvolvimento e prosperidade da nação aliada ao trabalho. Assim como Rui Barbosa, muitos acreditavam no poder da educação como forma de superar o atraso cultural através da instrução popular. Dessa maneira, a escola pública foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização social, essa foi a lógica da inovação educacional pensada politicamente.

A proposta de reforma de Rui Barbosa era pensada numa forma da instrução pública preparar para vida, assim o ensino não poderia ter os mesmos conteúdos, seria preciso estudar ginástica, música, canto, ciências, a arte, em que seria muito importante para essa aprendizagem a observação e a experimentação. Essa perspectiva de ensino poderia trazer melhoramentos para a sociedade, porque estava voltada à vida, pautada em conteúdos científicos, formando ao mesmo tempo o trabalhador e o cidadão. Um ensino que não fosse pautado na ciência era notoriamente inferior, como era o caso do ensino retórico e livresco, assim, Rui Barbosa criticou o ensino ministrado nos colégios e liceus por ser exclusivamente literários, lutou para romper esse quadro e mudar a instrução no Brasil. No século XIX em outros países, o ensino das ciências tinha prioridade, a revolução tecnológica, que possibilitou a descoberta da automação, colocava a ciência como pré-requisito da modernização. Nessa lógica, “Rui Barbosa propunha a restauração de um programa científico e literário que se utilizasse amplamente do método experimental, sem relações com a religião oficial.” (MACHADO 2002, p. 140).

Inspirado no modelo americano de ensino, que compreendia a cultura da alma humana como o principal elemento da vida de um Estado, a instrução desempenhava uma função importante para o desenvolvimento da sociedade, que, na época, vivia o primeiro surto industrial brasileiro (1885-1895), cuja relação entre a educação e o trabalho teve como foco a ênfase ao ensino do desenho, a partir das propagadas ideias de Rui Barbosa e de “O Novo Mundo” com a colaboração de André Rebouças. Esse interesse foi expresso nos pareceres como exigência para o ensino primário e secundário por Rui Barbosa, visto que o valor do desenho estava em pauta como princípio para o desenvolvimento do trabalho reconhecido por diversos países como Inglaterra, Áustria e os EUA. O desenho era visto como elemento fundante para um bom arquiteto, mecânico e desenhista, porque educava a mão e o olho,

qualidades imprescindíveis na arte aplicada especificamente para o desenho voltado para o trabalho industrial, assim:

O assombroso progresso industrial dos EUA foi atribuído à precoce iniciação da juventude americana no estudo do desenho e à boa organização naquele país do ensino da Arte aplicada à indústria, o qual passou a ser divulgado no Brasil através de O Novo Mundo, que já vinha dando especial destaque à atuação de Walter Smith para o progresso do Estado de Massachusetts e que publicou um número especial sobre Centennial Exhibiton, e como frequência veiculava notícias sobre o progresso do ensino artístico nos EUA e em países europeus. [...] Além das entusiastas informações sobre os progressos do ensino de Desenho nos países estrangeiros, O Novo Mundo também incentivou grandemente o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, a única entidade educacional brasileira que na época tentava ensinar o Desenho com aplicações à Arte e à indústria. (BARBOSA, 1995, p. 39-40).

O desenho defendido por Rui Barbosa no ensino não tinha o caráter de formação artística, mais de exercitar o olho, a mão e usar essa habilidade na indústria, ou seja, de adestramento. Em seguida, ele percebeu que o desenho e a educação não dariam conta da questão da indústria nacional. Mesmo assim, Rui Barbosa defendia uma educação técnica, científica, como contribuição para o trabalhador brasileiro, para o trabalho agrícola e industrial. De maneira que os liberais como Rui Barbosa, Caetano de Campos e Rangel Pestana, dentre outros, lutaram para que a República estabelecesse a liberdade de culto, o casamento civil, a laicização plena dos cemitérios, a inelegibilidade dos clérigos para cargos públicos, a negação do direito ao voto aos padres e a proibição do ensino religioso nas escolas. No embate entre os conservadores católicos e os liberais após a instituição da República, a igreja Católica perdeu parcelas do poder, quando da separação do Estado. Entretanto, a Igreja continuou representando uma ameaça devido às relações de poder estabelecidas a nível simbólico e imaginário com o seu rebanho. Por outro lado, a “República foi, assim, a liberdade para o catolicismo. [...] O decreto de separação assegura à igreja Católica no Brasil certa soma de liberdade que nunca logrou no tempo da monarquia.” (VILLAÇA, 1975, p. 57).

2.3 A questão religiosa no Pará

O Estado e a Igreja católica no Brasil buscaram estabelecer suas autoridades através de acordos, dentre eles o Padroado Régio, que articulado à filosofia tomista³⁹ foram o destaque no período áureo do império (1850-1870), pois ficou evidente a relação entre o

³⁹A escolástica tomista foi usada como teoria do conhecimento pautada na concepção de um universo regido por uma hierarquia de leis divinas pela Igreja desde a Contra-Reforma no século XVII (CAMPUS, 1998).

discurso político monárquico, com o da hierarquia católica romana, no sentido de legitimar a autoridade divina do monarca na terra, evidenciando nesse estamento, a união da Igreja e o Estado, ou da teologia e a política. O Padroado⁴⁰ Régio foi um discurso político articulado aos conceitos da religião católica usadas para legitimar o poder moderador de Dom Pedro II no Brasil, motivando práticas, consensos de integração e representação social, entretanto, o “Padroado não permitia uma margem muito grande de atuação por parte da igreja.” (CURY, 1978, p. 14).

Entretanto, em abril de 1849 chegaram os lazaristas franceses ao Brasil e com eles iniciou um processo de Reforma na Igreja Católica, que ficou conhecido como Romanização⁴¹ e que se estendeu da década de 1850 a 1870. Porém, as evidências encontradas apontam que a reforma do catolicismo com bases na romanização na Amazônia se estendeu até a década de 1890. Durante esse movimento, a Igreja Católica buscou o fortalecimento interno da instituição eclesiástica, requerendo maior autonomia em relação ao poder civil, sem, no entanto, romper com este, pois dele também dependia sua pretensão política (AZZI, 1983).

Segundo Villaça (1975), no Brasil, o pensamento católico foi inexistente, nos dois séculos que alguns dizem que a igreja foi soberana, predominou a influência escolástica. Durante o século XIX foi predominante a presença francesa e, a partir de 1882, as publicações sobre os estudos Alemães passaram a circular também no país. Então, na década de 1870-80 começou o que se chamou de “reação católica” a qual Villaça coloca nos seguintes termos:

Se quiséssemos escolher uma data e uma figura, escolheríamos a figura de Dom Vital e a data 1873, isto é, a Questão Religiosa. É a primeira afirmação anti-pombalina – católica – da história espiritual do Brasil. Nunca antes o catolicismo reivindicara um lugar ao sol, uma situação definida na paisagem brasileira. Neste sentido, Dom Vital é o anti-Monte Alverne, é o primeiro esforço para uma volta àquela unidade ideológica anterior à ruptura pombalina. Dom Vital encarna a negação do ecletismo, do espírito de indefinição. (VILLAÇA, 1975, p. 10).

Essa reação envolveu, principalmente, a ação de dois protagonistas dentre outros, em que se destacaram dois bispos, Dom Vital em Olinda e Dom Macedo Costa no Pará. Esses dois se opuseram ao liberalismo, defenderam a liberdade da igreja não no sentido dos liberais, eles foram antiliberais, antimaçônicos; a liberdade pela qual lutavam era a autonomia da igreja católica. Isso revelou uma ambivalência, que se desenrolou durante a reação dos bispos,

⁴⁰ “[...] padroado é a outorga, pela Igreja de Roma, de certo grau de controle sobre a Igreja local ou nacional, a um administrador civil, em apreço de seu zelo, dedicação e esforço para difundir a religião e como estímulos para futuras ‘boas obras’. De certo modo o espírito do Padroado pode ser assim resumido; aquilo que é construído pelo administrador pode ser controlado por ele. O sistema de Padroado no Brasil foi constituído por uma série de Bulas Papais editadas por quatro Papas entre os anos de 1455 e 1515” (CASALI, 1995, p. 37).

⁴¹ Movimento que visava a reformar o catolicismo, aproximando-o da Igreja de Roma, pregando um catolicismo conservador e fiel às diretrizes do papa.

pois a questão religiosa nada mais foi do que o Padroado no seu momento crítico, porém, essa questão, segundo Villaça (1974) não começou a nível local em Olinda e no Pará. Segundo ele:

Começa no Rio. No Rio de 1872, que festeja a Lei do Ventre Livre. O Visconde do Rio Branco preside ao gabinete e preside como Grão-Mestre ao Grande Oriente do Vale do Lavradio. Joaquim Saldanha Marinho dirigia o Grande Oriente do Vale dos Beneditinos e Rio Branco o da rua do Lavradio. Este, ligado à maçonaria italiana. Aquele, à francesa. A 3 de março de 1872 no Grande oriente do lavradio uma sessão para festejar a vitória do Rio Branco, isto é, a Lei de 28 de setembro, ou ventre livre. Era uma reunião formalmente maçônica. Um dos oradores, o padre José Luís de Almeida Martins, recebe do seu Bispo, Dom Pedro Maria de Lacerda, insistente apelo no sentido de afastar-se da Maçonaria. Em vão. O padre Almeida Martins publicou o seu vemente discurso maçônico nos principais jornais. O Bispo resolve suspendê-lo do exercício das ordens. [...] A Maçonaria, ofendida com a reação do Bispo, que invoca textos pontifícios não placitados aqui, convoca uma sessão para 16 de abril sob a presidência do Visconde do Rio Branco, Presidente do Conselho. Por sugestão do mesmo Rio Branco, o Grande oriente decide atacar o Episcopado pelos jornais. (VILLAÇA, 1974, p. 5).

Dom Vital e Dom Macedo, na segunda metade do século XIX, lutavam contra aqueles que ameaçassem o domínio da igreja católica em seus contextos, assim como a Igreja Católica tinha a mesma postura aos domínios no mundo. Desta forma, a questão religiosa, foi um marco na relação entre a Igreja e o Estado entre 1872 e 1875, que envolveu o bispo de D. Vital Maria Gonçalves de Oliveira, Bispo de Olinda, e D. Antônio Macedo Costa, Bispo do Grão-Pará, e culminou na prisão de ambos pela acusação de desrespeito à constituição e à autoridade imperial. Segundo Dom Macedo (1886), os bispos foram injustiçados, e o que eles fizeram foi defender e propagar os princípios católicos, que eram morais e que poderiam contribuir muito na prosperidade do país. D. Macedo desejava ver um país livre e católico, escrevia muito bem e defendeu que se algum católico se introduzisse num templo protestante e zombasse dos ministros, da autoridade destes e de suas doutrinas, era direito dos ministros “remediar a este mal”. Assim, questionou a intervenção do Estado numa seara que cabia a Igreja gerenciar. “A proteção que dá o Estado à Igreja não o investe do direito de mudar-lhe as doutrinas e constituições porque ella se rege.” (COSTA, 1886, p. XII).

D. Macedo disse ainda mais, que desde 1738 foram instituídas e mantidas inúmeras Constituições Católicas e que essas excluíaam de seu grêmio as sociedades secretas e maçônicas, pois os dogmas e preceitos para os que queriam seguir a religião católica eram outros. Além disso, a maçonaria em 1872, quando da suspensão de um “Padre maçom no Rio de Janeiro, fez ella grande estrondo nas lojas, resolveu atacar com todas suas forças o Catholicismo romano” dirigindo inúmeras provocações e ataques contra o Papa, contra o Episcopado, a disciplina e os dogmas da religião católica (COSTA, 1886, p. XIII). Assim, D.

Macedo, sendo autoridade da Igreja Católica, e defensor dos preceitos ultramontanos, não poderia obedecer à Constituição e ao Estado em detrimento de anular os direitos da Igreja:

Portanto com a maior tristeza de nossa alma, nós que reconhecemos e acatamos, mais que ninguém, a Magestade do poder; nós, cujos votos mais ardentes são pela conservação do throno e felicidade do Estado; nós que daremos sempre aos nossos concidadãos o exemplo de submissão ás legítimas ordens dos magistrados da nação, tivemos de dizer-lhes: Não podemos obedecer-vos, violariamos a nossa consciência e as leis da religião que professamos! Fomos por isso condemnados á pena de quatro annos de prisão com trabalhos forçados! Crime, isso é que não houve nem por sombra. [...] Cada qual mantem o que julga ser seu direito. A onde está aqui crime? Que código há n'este mundo que puna com o encarceramento e outras penas gravíssimas uma auctoridade, só porque ella defende a sua jurisdição contra a invasão, real ou presumida, de outra auctoridade? Pode haver um erro; há sempre um conflito lamentável: um crime nunca. (COSTA, 1886, p. XV-XVI).

Os envolvidos na “questão erraram, os bispos por falta de tato político, a santa Sé a princípio por dubiedade, o Internúncio por cortesanismo diplomático, o Governo imperial por vingativo capricho, a Magistratura por subserviência ao executivo [...]” (VILLAÇA, 1975, p. 54). Dom Macedo Costa escreveu vários artigos e livros em defesa da Igreja Católica, sobre a Questão Religiosa. No livro,⁴² o qual foi tomado como fonte neste estudo, ele vai pontuando todos os eventos, que ocorreram a partir do episódio de 1872 no Rio de Janeiro e vai comprovando com documentos todas as provocações a que os Bispos foram expostos, tanto Dom Lacerda no Rio de Janeiro, Dom Vital em Olinda e Dom Macedo no Pará (VILLAÇA, 1975).

O Bispo do Pará apontou que a maçonaria se levantou contra a Igreja em várias partes do Império, principalmente através de jornais, onde alguns foram criados para esse fim, em particular o jornal a Família no Rio de Janeiro; a Família Universal e a Verdade, em Pernambuco; o Pelicano no Pará; a Fraternidade no Ceará; a Luz no Rio Grande do Norte; o Labarum em Alagoas; o Maçon, no Rio Grande do Sul. Através destes e de outros veículos atacaram os dogmas da religião católica e principalmente a divindade de Jesus Cristo (Jornal Verdade, n. 1 e 15), a Santíssima Trindade (Família Universal n.º 4, e Pelicano n.º 67), o divino Sacramento da Eucaristia (Pelicano n.º 71, citado por Boa Nova), a virgindade de Nossa Senhora (Verdade n.º 23, 24, 25, e 26), o inferno (Verdade n.º 14), a graça (Fam. Universal n.º 4), a infalibilidade do Papa (Verdade n.º 7), dentre outras provocações (COSTA, 1886).

A questão religiosa não se resumiu somente aos conflitos que ocorreram entre D. Vital Maria Gonçalves de Oliveira, Bispo de Olinda, e D. Antônio Macedo Costa, Bispo do

⁴²A Questão Religiosa do Brasil perante a Santa Sé ou Missão Especial a Roma em 1873 (COSTA, 1886).

Grão-Pará. O fato teve profunda relação com tensões que a Igreja Católica já vinha enfrentando como a romanização, a resistência ao fato de a Igreja estar a serviço do Estado, a importância da liberdade devido ao ultramontanismo, considerando que no Brasil: “O Império foi sempre o algoz da Igreja, com a pretensão de protegê-la.” (VILLAÇA, 1975, p. 55). A importância da Questão Religiosa esteve em vários debates que a envolveram e que se ocuparam os ultramontanos, liberais, conservadores sobre o futuro da sociedade brasileira, em especial a do Pará, buscando entender que a relação das ações do Bispo D. Macedo e os demais ultramontanos colocavam em evidência um debate maior: a **Romanização**, o papel da Igreja, seu discurso e a perda de valores sagrados à vida humana e isso envolveu também as questões sobre a instrução pública. Na singularidade, envolveram conflitos que ocorreram de acordo com o contexto de cada um dos bispos e de certa forma foi uma resposta aos ataques que vinham sofrendo, pela ala adepta da maçonaria a nível local e aos ataques que a Igreja Católica sofria através dos jornais em vários Estados, mas com profunda relação com o acontecido no Rio de Janeiro entre Dom Pedro Maria Lacerda e o padre Almeida Martins em 1872 (VILLAÇA, 1975).

Desse modo, a Igreja no Pará fez esforços para se adequar ao movimento de reforma, de acordo com as diretrizes da Santa Sé, onde o ultramontanismo⁴³ no cenário do século XIX reapareceu abarcando uma série de conceitos e atitudes do lado conservador da Igreja Católica, esboçando sua reação aos excessos da Revolução Francesa. Com a intenção de evitar a influência do enciclopedismo racionalista e da Revolução Francesa, adotou a postura da hierarquia católica autoritária e antiliberal buscando preservar maior autonomia perante o poder civil, mas vinculada ao regime de Padroado que submetia a obediência do clero ao poder real (AZZI, 1983).

De acordo com Pantoja (2012), essa reforma católica interessava tanto à Igreja quanto ao governo. A Igreja buscava formar um novo clero, respeitador do celibato e dedicado exclusivamente à missão espiritual. Ao governo interessava porque afastava o clero da participação política e da influência das ideias liberais. O clero no Pará participava

⁴³Ultramontanismo foi um termo usado, desde o século XI, para descrever cristãos que buscavam a liderança de Roma (“do outro lado da montanha”) ou que defendiam o ponto de vista do papa, ou davam apoio à política dos mesmos. Pelos idos do século XV, o termo veio a ser utilizado como descrição daqueles que se opunham às pretensões da Igreja Galicana. No entanto, é difícil precisar a entrada desse pensamento no Brasil (VIEIRA, 1980, p. 32). De acordo com Azzi (1983) no século XIX o ultramontanismo no Brasil foi um movimento que iniciou com a nomeação de D. Antônio F. Viçoso para a Diocese de Mariana, em 1849, ganhou impulso na década de 1850 com a ida de D. Antônio Joaquin de Melo para a Diocese de São Paulo (1852). Nessa época, D. Romualdo Antônio de Seixas aderiu ao movimento de reforma introduzindo esse novo espírito na arquidiocese da Bahia.

ativamente da vida política. “Em 1838, quando instalou-se a primeira assembleia legislativa provincial no Pará, dos 28 deputados, 10 eram sacerdotes.” (AZZI, 1983, p. 22).

Nesse sentido, D. Macedo logo que assumiu a Diocese do Pará censurou severamente os sacerdotes que participavam da política, principalmente os liberais. Uma década depois, foi muito criticado através do Jornal O Pelicano, quando chegou ao conhecimento do povo paraense que D. Macedo havia apresentado sua pretensão ao cargo de deputado da Assembleia Geral pela Província da Bahia em 1872. A postura de D. Macedo quanto à participação do clero na política foi contraditória, ao mesmo tempo em que buscava reformar o clero censurando a vida política, argumentava em favor dela. Nesse pensar, contra argumentou o decreto n.º 3.073, de 20 de abril de 1863, o qual tinha o propósito de padronizar o curriculum dos Seminários Episcopais, que na visão de D. Macedo ficaria mais empobrecido com a subtração de várias matérias da cultura geral. Dom Macedo entendeu que as autoridades civis não deviam interferir nos assuntos eclesiásticos e na época defendeu que os Bispos do Brasil deveriam ter: “Os mesmos privilégios dos bispos da França, onde eram senadores natos, pertenciam a todas as sociedades, ao Conselho de Instrução Pública e, muitos deles, ao Conselho de Estado.” (VIEIRA, 1980, p. 294).

Por trás dessa evidente contradição encontravam-se as ideias de Dom Macedo, o que defendia realmente era a jurisdição episcopal e seu papel na constituição de uma sociedade melhor e em nível micro evidenciava as tensões na relação de poder entre a Igreja e o Estado, em nível macro um debate bem maior, o papel da Igreja no mundo e o seu discurso sobre secularização, trazendo em pauta a perda dos valores sagrados na vida humana, se contrapondo ao liberalismo moderno, a projetos e ideias que prejudicassem a constituição de uma sociedade brasileira de acordo com os preceitos da Santa Sé (COSTA, 1886).

Nessa perspectiva foi a atuação de Dom Macedo no Pará, as produções de seus textos tinham o propósito de contribuir na reformação do clero, se estendendo ao restante da sociedade, com o propósito de terminar com as associações, irmandades, práticas populares e demonolatria contrárias à **romanização**. Essa postura chocou-se com a cultura religiosa local e favoreceu embates e eventos que foram ganhando corpo na questão religiosa no Pará, que teve a sua particularidade, pois envolveu uma constelação de fatores, dentre eles: a campanha contra a propaganda protestante apoiada pelos republicanos-liberais e maçons; o disciplinamento do Clero, os conflitos entre o Presidente da Província e Dom Macedo e a questão nazarena.

Entretanto, nesta reflexão ganhou relevo o papel de D. Macedo em relação a dois destes fatores: o combate à propaganda protestante e a questão nazarena. Esses dois fatores

pesaram nos conflitos que envolveram os republicanos-liberais e maçons, parte do clero e o Presidente da Província, um fato está interligado a outro e vai desembocar na questão religiosa com desdobramento na questão nazarena.

A campanha contra a propaganda protestante foi uma das ações de D. Macedo que marcou o embate com Holden e os conflitos com os republicanos-liberais e maçons. Em 1860 chegou ao Pará Richard Holden, missionário protestante que não tardou a conquistar a confiança de Tito Franco e no ano seguinte chegou D. Macedo Costa. A atuação desse bispo foi registrada em parte no Jornal A Estrella do Norte, que circulou entre 1863 a 1869. Nesse intervalo, os textos de Dom Macedo e colaboradores expressavam via o referido o jornal o desejo de transformar a Amazônia (MARTINS, 2002).

No período de 1861 a 1862, Holden teve um programa de propaganda religiosa nos dois principais jornais da cidade: o Diário do Grão Pará, que tinha como redator Magalhães e o Jornal do Amazonas, com o redator Tito Franco, o qual propôs um preço pelas publicações de Holden, segundo este, “uma despesa insignificante”. Entretanto, uma de suas publicações ofendeu muito os católicos: a publicação da obra de Nelson sobre a “Descrença” foi uma tentativa de provar que o Papa era o “Anti-Cristo” e contestava o dogma católico. No período de dezembro de 1860 a junho de 1861, Holden fez viagens no interior do Pará e, na última, no período de 13 de junho a 6 de agosto de 1861, notou a ausência nas paróquias dos padres, soube que estes tinham ido dar as boas vindas ao bispo. Ficou sabendo também que um padre na localidade de Ourém havia queimado todas as Bíblias e panfletos protestantes, uma forma de reação ao desrespeito à Igreja Católica. Nesse sentido, o delegado da localidade de Iritúia deu suporte ao seu trabalho, mas fez uma série de exigências. Holden retornou à capital paraense e levou o fato ao cônsul inglês em Belém. Tito Franco, ao ser consultado sobre a questão, disse: “respeito pelo Romanismo não excluía discussão do dogma católico.” (VIEIRA, 1980, p. 179). Holden continuou o trabalho missionário no Pará, porém, a partir da chegada do bispo Dom Macedo, as coisas começam a se complicar para ele.

Dom Macedo nasceu em Maragogipe, na Bahia, em 7 de agosto de 1830, foi um jovem muito inteligente, com 15 anos já escrevia para o Noticiador Católico em Salvador (Bahia). Em 1852 ingressou no Seminário São Celestino de Bourges na França, depois de dois anos transferiu-se para São Sulpício, onde foi condiscípulo de dois grandes futuros luminares da Igreja Católica francesa – Felix Antoine Philibert Doupanloup (1802-1873) e Louis François Dérisiré Pie (1815-1880). Em 1857 ordenou-se presbítero, depois foi a Roma, onde frequentou aulas no Seminário Santa Cora, do Coração de Maria, e na Academia de São Apolinário. Regressou ao Brasil em 1859, lecionou no Ginásio Baiano, escreveu seu primeiro

livro. Em 1860 seu sermão impressionou muito Dom Pedro II e este o indicou para bispo do Pará, proposta aceita pelo Papa Pio IX. Assim foi consagrado pelo Internúncio Mariano Falcinelli em 1861 no Rio de Janeiro. Dom Macedo ao chegar no Pará encontrou uma diocese em condições precárias, se deparou com problemas de indisciplina interna, como padres rebeldes e amancebados. Além disso, o debate sobre a liberdade de culto foi tenso, enfrentou vários adversários, dentre eles, os maçons e o pastor protestante estrangeiro Holden. Dom Macedo iniciou o combate às ações de Holden, suas Bíblias e panfletos através da primeira carta pastoral de 30 de agosto de 1861, onde, através de 12 páginas, repudiou os protestantes e sua Bíblia, “considerava serem falsificações da Bíblia Protestante, o bispo proibiu o seu rebanho de comprá-la e de possuí-la em casa.” (VIEIRA, 1980, p. 182).

Holden, antes de Dom Macedo chegar, vinha criticando os católicos e prosseguiu com essa prática, alguns de seus artigos foram bastante provocadores e para complicar eram colocados no jornal quase que emparelhados com o artigo de D. Macedo. Holden desafiou Dom Macedo a provar as falsificações da Bíblia Protestante, colocou no anúncio que ia continuar a vendê-las e o endereço. Esse anúncio apareceu no Diário do Amazonas de 24 de agosto de 1861, estava ao lado do anúncio de Dom Macedo que chamava Holden de emissário das trevas. A resposta de Holden veio no número 29 de agosto do Jornal do Amazonas e isso causou grande confusão, o povo ficou revoltado ao ver seu bispo ser desafiado por um estrangeiro. A partir daí Holden sofreu muita pressão inclusive da polícia (VIEIRA, 1980).

Em fevereiro de 1862, Dom Macedo teve uma experiência desagradável, foi desacatado por um subdelegado do distrito e vaiado pelo povo, ao repreender com seu sermão a forma de os paraenses se comportarem na igreja. Aproveitando a dificuldade que o bispo passava, Holden publicou a tradução de uma carta dos bispos católicos holandeses contra o dogma da Imaculada Conceição. O resultado disso foi terrível para o missionário protestante, o jornal que publicou teve muitas assinaturas canceladas, o bispo chamou o redator Tito Franco e expôs sua indignação, ameaçou não publicar mais nada no jornal, resumindo: Holden não poderia mais publicar neste jornal. A orientação que Holden recebeu do conselho de Missões da igreja Episcopal americana foi que trabalhasse quietamente distribuindo Bíblias, Novos Testamentos, panfletos religiosos e não se envolvesse em políticas e polêmicas. Assim buscou alternativas para fazer o trabalho missionário, adquiriu um ponto comercial no centro da cidade e passou a fazer anúncios em jornais. Por entender que os estrangeiros eram descrentes, embora fosse a classe média brasileira, resolveu começar o trabalho missionário pelas classes mais humildes – devotos extremados a Nossa Senhora de Nazaré –, o que provocou a cólera do povo e não deu certo. Em maio de 1862, percebendo

que seu trabalho estava comprometido e reconhecendo a eficiência das medidas políticas e econômicas do bispo, Holden decidiu ir embora para a Bahia, mas seu nome não foi esquecido por Dom Macedo; o jornal fundado pelo referido bispo, A Estrela do Norte, continuou a seguir a carreira do escocês em terras baianas e manteve os paraenses informados às vésperas da Questão Religiosa, “como já foi dito, o nome de Holden foi citado pelo bispo como precursor dos esforços anti-católicos em Belém do Pará.” (VIEIRA, 1980, p. 187).

Depois da partida de Richard Holden de Belém do Pará, em 1863, o Bispo Dom Macedo continuou sua batalha contra o protestantismo. Tendo mais um instrumento de apoio, o seu jornal: A estrela do Norte, com a publicação do primeiro número em 6 de janeiro de 1863, o qual foi destinado à instrução de sua diocese. Entretanto, divulgar o pensamento ultramontano numa época em que a modernidade começava a circular na região articulada à concepção de progresso, de melhorias, mais a questão cultural religiosa tornou difícil a tarefa do bispo, embora tivesse um belo estilo literário. “Os textos de D. Macedo revelam um admirável escritor.” (VILLAÇA, 1975, p. 58). Tanto D. Macedo como vários eclesiásticos⁴⁴ e simpatizantes ultramontanos, em que alguns eram filiados ao Partido Conservador buscavam conquistar os leitores do jornal de acordo com os seus interesses (VILLAÇA, 1975).

Com tudo isso, D. Macedo ganhou muitos desafetos, dentre esses tinham aqueles que eram padres políticos e que se destacavam em localidades atrasadas, por haver poucas pessoas com instrução, esses se tornavam líderes. “Numa diocese atrasada como a do Pará, o problema que a Igreja tinha com os padres políticos era sobremaneira difícil.” (VIEIRA, 1980, p. 172). Nesse sentido, acrescentou ainda que:

D. Macedo escrevendo ao imperador, queixando-se dos políticos que estavam apoiando os padres rebeldes, e destruindo completamente a disciplina eclesiástica que tinha tentado impor. A queixa amarga do bispo era que havia suspenso de ordens dois padres, que se recusavam a deixar suas amantes e os políticos os tinham trazido de volta como professores de escolas públicas. Então, outros padres rebelaram-se e diversos deles tinham desacatado o bispo no recinto do templo durante os serviços religiosos. Dom Macedo solicitava o auxílio do Imperador. Entre os políticos paraenses que estavam ajudando os padres rebeldes na sua luta contra o bispo, estava o deputado Tito Franco de Almeida. (VIEIRA, 1980, p. 172).

Tito Franco⁴⁵ era paraense e quando estudou Direito em Olinda (1850) já era um liberal com fortes tendências republicanas e em Belém fundou o jornal O Diário do Pará

⁴⁴Dom Macedo recomendou o Padre Dr. Mâncio Caetano Ribeiro para assumir as funções eclesiásticas na localidade de Vigia, esse padre nasceu em Bragança região próxima de Belém, pertencia a uma família que por volta de 1870 tinha fortes ligações com o Partido Conservador (MAUÉS, 1991).

⁴⁵Filho de um advogado português, nasceu em 1829 numa fazenda, no Rio Mojú, perto de Belém. Com 10 anos foi mandado para Portugal onde estudou uns anos. Em 1846 retorna ao Brasil e entrou na Escola de Direito de Olinda, na qual diplomou-se em 1850, voltou a Belém do Pará em 1852, lecionou Filosofia no Liceu Paraense e fundou o jornal O Diário do Pará (VIEIRA, 1980, p. 173)

(1852). Em 1856 foi eleito para a Assembleia legislativa Provincial do Pará, em 1858 foi eleito para o Parlamento Imperial, depois de dois anos no parlamento retornou a Belém e fundou o Jornal do Amazonas, em Janeiro de 1860. Nesse mesmo ano concorreu às eleições e foi derrotado por Angelo Tomás do Amaral, do partido conservador. Isso foi um abalo político e financeiramente, então Tito Franco voltou a exercer a profissão de advogado e jornalista.

Na década de 1860 no Pará, os embates entre D. Macedo e Tito Franco tiveram três pontos de extrema importância, tanto para os liberais, como para a igreja tradicional no Brasil. De acordo com Vieira (1980), a **liberdade de culto** para os acatólicos e seu direito de debater pontos religiosos pela imprensa, principalmente pelos jornais; o **Conceito Galicano do controle estatal sobre as questões eclesiásticas**; foi defendido por Tito Franco posterior a 1869, durante os debates na Ordem dos Advogados no Rio de Janeiro, Tito Franco defendeu que a Igreja deveria permanecer ligada ao Estado e por ele ser controlada, considerando a ignorância da população brasileira, “a Igreja seria uma ameaça para o Estado, caso estivesse inteiramente fora do controle deste.” (VIEIRA, 1980, p. 174). **As inovações** que o bispo quis introduzir: dentre elas a proibição aos paraenses de adorar a imagem da padroeira e tentar acabar com as festividades realizadas anualmente em homenagem à mesma.

A Questão Religiosa (1872-1875) e a Questão Nazarena (1877-1880) foram fatos que ocorreram no rol de ações da Reforma da Igreja Católica na Amazônia. No Pará os conflitos religiosos continuaram, após a Questão Religiosa, que foram os conflitos ocorridos no período de 1872 a 1875 entre o clero, especialmente sua ala conservadora e o Império. Ainda como desdobramento desse acontecimento, ocorreu outro conflito: a chamada **Questão Nazarena**, que envolveu o clero, em especial D. Antônio de Macedo Costa, a Irmandade de Nazaré e o poder público local. A pendenga entre o bispo e a Irmandade teve início em 1877 até 1880. O bispo ultramontano D. Macedo Costa foi o protagonista de relevo na segunda metade do século XIX. A Irmandade de Nossa Senhora de Nazaré era a associação de leigos responsável pela organização da celebração do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, nela, maçons faziam parte da Diretoria da Irmandade. O Círio de Nazaré era uma festa católica e o bispo que já vinha se posicionando contra a interferência do Padroado, não aceitou a presença de membros ligados à Irmandade, como a Maçonaria (PANTOJA, 2012).

2.3.1 A questão Nazarena

O povo paraense, assim como boa parte dos brasileiros, tendia a ser mais supersticioso do que religioso, nesse aspecto os missionários protestantes e os clérigos católicos ultramontanos perceberam que os brasileiros não pensavam de acordo com os fundamentos da religião que propagavam. Em Belém, assim como no restante da região, a vivência religiosa limitava-se a foguetórios e procissões. Assim, a Religião ocorria numa forma de “sincretismo entre um catolicismo puramente simbólico do camponês português e os conceitos religiosos dos índios e dos africanos.” (VIEIRA, 1980, p. 170). Essa prática religiosa de acreditar no santo, de ter fé, é da natureza do amazônida, independentemente de classe social. Atualmente essa devoção é muito mais forte, se o pesquisador desconhece essa lógica, pode cair no equívoco de pensar que esse povo não se importa com a religião e pode analisar por outra ótica:

Essa religião popular consistia, principalmente, na adoração de gravuras e de imagens de santos. A “adoração” dos santos ia além do conceito teológico católico de *dulia* (render mais do que homenagem) e chegou a ser mais semelhante à *latria* (adorar como se adora a Deus). Nos templos, a religião limitava-se à missa em latim e a procissões que eram precedidas ou acompanhadas de foquetes e, às vezes, de irmandades dançantes, como a “Irmandade dos Velhos Dançarinos”, de Belém, que tomavam parte na procissão da “Festa dos Círios”, conforme os anúncios publicados no Diário do Grão Pará e outros jornais de Belém. [...] Cumpre salientar que a devoção extremada do povo do Pará à sua padroeira, Nossa Senhora de Nazaré, na sua forma de imagem (como encontrada no local que foi chamado a “Hermidazinha”) causou grande dificuldade ao Bispo Dom Macedo Costa. O bispo reconheceu que aquela “adoração” (*latria*) e que a maioria do povo naquela região acreditava que a imagem era a própria Virgem Maria. O povo indignou-se contra o bispo, e até um homem educado e esclarecido como Tito Franco de Almeida assumiu a causa das massas e, evidentemente por demagogia e motivos políticos, asseverou que o bispo estava profanando o nome da virgem. (VIEIRA, 1980, p. 170-171).

A Igreja ultramontana tinha sua concepção do “ser católico” e sempre condenou as “exterioridades”, o bispo não aceitava a prática do exteriorismo católico, ou catolicismo teatral, o qual continua sendo praticado na região amazônica e em especial, no Estado do Pará. Quando Dom Macedo chegou ao Pará, já aconteciam as procissões, as manifestações dramáticas de devoção, como os pagamentos de promessas, uma forma de catolicismo popular de extremo valor para o nortista. Este catolicismo para a Igreja Ultramontana era superficial, tinha pouco valor na expressão da fé e da religiosidade. Essa forma “superficial” na visão de Dom Macedo destituía a religiosidade e a fé de pessoas que viviam essa prática no Pará:

Queremos o Catholicismo, não um Catholicismo deturpado, de mascaras, religião só composta de exterioridades hypocritas, acompanhada de indecentes saturnaes e de sacrilégios que fazem gemer nossos templos; mas o Catholicismo verdadeiro, como elle é, na plenitude de seus dogmas, de sua disciplina, de sua moral. Quem pode achar mal que queiramos assim? Todo o chefe de uma communhão religiosa, seja Ella qual for, trabalha para sustentá-la com a constituição interna que Ella é particular, com suas crenças, com sua disciplina própria. O direito da Igreja de organizar-se, de governar-se, segundo suas leis, segundo as tradições de sua história, é incontestável, e todos os escriptores, ainda insuspeitos, Thiers, Laboulaye, Guizot e muitos outros o admitem unanimamente. Segundo este ultimo, não consiste unicamente a liberdade religiosa em poder cada homem isoladamente professar sua fé; ‘a constituição interior da sociedade em que os homens se unem religiosamente, isto é da Igreja, seu modo de governo, as relações de seus ministros com os fieis, as regras e tradições que a ellas presidem, fazem essencialmente parte da liberdade religiosa.’ E com que razão o liberalismo moderno nos recusaria a nós, o que concede a todas as comunhões dissidentes? Seria absurdo. Mas se todo o chefe de uma comunhão procura conserva-la como ella é, segue-se que tem ele direito de eliminar de seus sectários, de seus templos, de seu culto, todo o elemento extranho, toda a corruptela condemnada pelas doutrinas, pela disciplina de sua comunhão. É evidente. (COSTA, 1886, p. X-XI).

De acordo com Hoornaert (1991), o resultado era a opressão da “consciência popular”, pois a prática do catolicismo tinha que ter a aprovação da Igreja Ultramontana, conforme seu dogma e preceito sob a vigilância dos Bispos Ultramontanos. Dessa maneira, está presente um dualismo na concepção da prática do catolicismo, de um lado a igreja educa, a partir de um Catholicismo elitizado, pautado no regimento da Igreja Ultramontana, e do outro, um Catholicismo popular, sincrético, exteriorizado e místico (MARTINS, 2005).

Dessa maneira, as ações do bispo Dom Macedo provocaram reações com severas críticas. Tito Franco expressou o sentimento popular e escreveu que D. Macedo atacou o jornal maçônico O Liberal, por ter chamado de “ídolo” a imagem, além de ter comparado a devoção a Nossa Senhora de Nazaré à adoração de Isis, e o ponto crucial da questão foi a investida do bispo contra a festividade em honra da padroeira da cidade por ter duas semanas de duração, chamando de “libertinagem”. Nesse cenário, D. Macedo recebeu críticas de leigos, clérigos, como Tito Franco de Almeida, José Henrique Cordeiro de Castro, padre Eutíquio Pereira da Rocha e o Cônego Ismael de Sena Ribeiro Nery, os quais ganharam relevo na Questão Nazarena. As críticas de Dom Macedo atingiam a fé dos paraenses, feriam a tradição católica, que vinha se constituindo há um século e já havia alcançado uma dimensão cultural entre os paraenses, esse catolicismo popular no Estado do Pará foi ganhando materialidade em Belém do Pará a partir do século XVIII (VIEIRA, 1980).

De acordo com a memória herdada dos paraenses, o Círio de Nazaré é contado de geração a geração através da oralidade, a partir de um acontecimento histórico no fim do ano de 1700. Plácido, um velho caboclo andava pelas redondezas da atualmente conhecida Basílica de Nazaré, quando encontrou uma imagem, levou-a para sua residência e colocou-a

na sala. A notícia se espalhou e um visitante curioso quando a viu, disse ter já visto essa imagem antes e que se chamava Nossa Senhora de Nazaré. No dia seguinte o caboclo Plácido, ao levantar, foi ver a imagem e ela havia desaparecido. Deu o alarme, procuraram pela imagem e ele resolveu ir à mata, no lugar onde havia encontrado anteriormente a imagem, e ela estava nesse espaço. O caboclo Plácido voltou para casa e contou aos vizinhos o acontecido, uns acreditaram, outros não, o fato é que o acontecido ocorreu mais uma vez na segunda noite. A imagem da Santa sumiu e foi encontrada novamente no mesmo lugar em que foi achada pela primeira vez. Isso causou um alvoroço nos moradores da redondeza e muitos vieram para constatar o fato. Algumas pessoas ficaram na casa desse caboclo para comprovar a verdade, o fato é que na terceira noite, os presentes adormeceram e a imagem desapareceu outra vez (AZEVEDO, 2008).

Essa história chegou até o governador do Pará, que ordenou que trouxessem a imagem da Santa ao Palácio, para verificar a procedência dos fatos. O Governador colocou a imagem da Santa na Capelinha do Palácio e deixou os guardas armados na porta. No dia seguinte, quando abriu a porta da capelinha, a imagem havia desaparecido. O Governador, em companhia dos guardas, foi até a casa de Plácido e pediu a este que o levasse ao local em que encontrou a imagem e ela estava lá. Então, o Governador deu permissão para que fosse erguida uma Ermida⁴⁶ de palha para que todos pudessem demonstrar sua devoção à Santa. A partir de então, o povo pediu proteção à Virgem de Nazaré e, em troca, davam donativos. Essa história foi sendo divulgada e foi aumentando o número de visitantes e de donativos, de modo que Plácido construiu a segunda Ermida juntamente com seu amigo Antônio Agostinho, mais os devotos (BASÍLICA DE NAZARÉ, 1978). Essa história continua sendo reproduzida por populares, pela imprensa paraense e pesquisadores, como Azevedo (2008, p. 97):

A cada ano aumentava o número dos que iam até a cabana do caboclo a fim de ofertarem os ‘ex-votos’ aos pés do altar da imagem. Nessas peregrinações, sobressaíam-se os círios ou velas de cera que, tal como em Portugal, depois passaram a denominar a própria procissão feita em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré, em Belém do Pará. Vinte anos depois do achado da imagem já era grande a devoção dos belenenses à Virgem de Nazaré. No espaço sagrado do culto à Santa, onde está hoje o complexo do santuário de Nazaré, fora construído uma choupana para a morada de Plácido, uma palhoça para servir como ermida à Santa e um pequeno arraial para uso dos devotos.

⁴⁶ Etmologicamente, o termo “*ermida*” vem de *ermo*, lugar deserto e solitário. Designava inicialmente um local de culto erigido fora dos centros de população. No Brasil, desde o início do período colonial o termo generalizou-se, para designar qualquer local de culto de modesta dimensão, mesmo dentro da zona habitada, uma espécie de capela primitiva. Assim descreve Vivaldo Coaracy: “Eram as ermidas, simples e toscas capelinhas, erguidas por um devoto ou um grupo deles, geralmente para abrigar uma só imagem.” (AZEVEDO, 2008, p. 101). Não eram servidas por uma cura, nem tinham o privilégio de altar e sacrário. Nelas se reuniam para rezar o terço e cantar ladainhas em homenagem ao santo que tinham por orago. Conservavam-se abertas, como ponto de oração para devotos eventuais (AZEVEDO, 2008).

Em 1730, Plácido, com a idade avançada, passou o comando das atividades referentes à Virgem de Nazaré a seu amigo Antônio Agostinho, que, no mesmo ano, ergueu a terceira Ermida e dirigiu o movimento religioso de 1730 a 1774. No final desse século, os padres Jesuítas portugueses, fundadores da Cidade de Vigia, difundiram no Pará a devoção a Nossa Senhora de Nazaré. Em 1790 chegou ao Pará o fidalgo Senhor Francisco de Souza Coutinho, Capitão Geral do Rio Negro e de Grão Pará, esse governador resolveu dar maior importância à romaria dos devotos da Virgem de Nazaré e resolve fazer uma festa em homenagem à Santa com uma feira de produtos regionais, com a promessa para o dia 8 de setembro desse ano. Porém, essa promessa só foi concretizada em 8 de setembro de 1793, quando o primeiro Círio de Nazaré⁴⁷ teve início, com a primeira missa rezada no Palácio do Governador em Belém do Pará, a qual contou com a participação de todas as autoridades civis e militares, com o Esquadrão de Cavalaria, o Batalhão de Infantaria, a Marinha, o Exército, bem como uma grande multidão de amazônidas e de outros residentes do Pará. A Santa foi carregada por um Capelão num palanquim azul, acompanhada por uma guarda nobre e pelo Governador, percorrendo o trajeto do Palácio do Governador até a Ermida, basicamente o mesmo traslado que se faz atualmente. A festa ocorreu em 15 dias e 15 noites em forma de arraial, com ladainhas e cantos de louvor em homenagem à Santa, período em que ocorreu a feira inaugurada pelo Governador; nela eram comercializados mandioca, cacau, anil, arroz, tabaco, dentre outras iguarias (ROCQUE, 1981).

O Círio em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré e os festejos durante 84 anos continuaram basicamente da mesma forma em Belém do Pará e ganhou o reconhecimento cultural entre os paraenses, tanto a parte religiosa, como a profana, que ainda hoje faz parte desse movimento religioso e de devoção à Santinha. A tentativa de mudar algo que se tornou habitual na cultura do paraense provocou um conflito, que teve início em 1877, o acontecimento que ficou conhecido como **Questão Nazarena**, em que o protagonista de destaque foi o bispo Dom Macedo, dentre outros. O referido bispo, no esforço de continuar a reforma religiosa, ou seja, a romanização, buscou aproximar a Igreja do Pará aos moldes da europeização do catolicismo brasileiro. Isso de certa forma era uma reação ao regime de padroado, cuja igreja não só no Pará, mas no restante do país buscava tomar as rédeas de

⁴⁷Devoção do catolicismo popular em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré que tem sua origem no final do século XVIII (1701), quando do achado de uma imagem de N. S. de Nazaré. A celebração foi oficialmente instituída no ano de 1793 e desde então tem acontecido sem interrupções, a não ser no ano de 1835, por ocasião da tomada da cidade pelos cabanos, no início da grande revolta popular, a Cabanagem. É regionalmente reconhecida como a maior celebração católica com poder de mobilização de cerca de dois milhões de pessoas. Seu valor identitário é tão expressivo ao paraense como um todo que a celebração foi registrada, no ano de 2004, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como Patrimônio Imaterial da Cultura Brasileira (PANTOJA, 2012, p. 102).

decisões e ações, que, na sua visão, competia a ela, como argumentou Dom Macedo: “Ora está igualmente fora de duvida que o poder competente para declarar se alguém está ou não nas condições de gozar as regalias outorgadas pela Igreja é a Igreja mesma.” (COSTA, 1886, p. XII).

Assim, essa reforma ia de encontro às muitas amarras políticas e administrativas em relação às autoridades do Império. De modo que as ações de D. Macedo ocorreram na perspectiva de reformar o catolicismo tradicional, o clero, a comunidade católica, o ensino dos seminários, com o envio de jovens seminaristas para completar sua formação na Europa e buscou abranger os demais membros da sociedade brasileira. Dessa forma, a política da romanização em nível nacional tinha como um dos propósitos substituir as antigas devoções populares tradicionais por novas devoções importadas da Europa, como a do Sagrado Coração de Jesus, o Apostolado da Oração, que, com o tempo, se tornaram bandeiras das senhoras religiosas, inclusive propagadas no jornal do bispo Dom Macedo, na secção religiosa, como a que encontramos com o título “Mez do Sagrado Coração de Jesus;” que dizia o seguinte:

A prática d’esta devoção tem por fim principal honrar os trinta e três anos que Nosso Senhor Jesus Christo passou aqui na terra, o que com tanta dedicação empregou em procurar a gloria de Deos e a salvação das Almas. Por isso será o Mez do Sagrado Coração de Jesus de trinta e três dias. Pode-se praticar esta devoção em qualquer época do anno; parece-nos todavia que deve-se escolher de preferencia o mez de Junho, em cabe quase sempre a festa de corpus Christi e sempre a do Sagrado Coração de Jesus. Succederá assim ao Mez de Maria, que lhe servirá de preparação e de introdução. (A BOA NOVA, 1878a, p. 1).

A intenção era criar na comunidade católica novas associações religiosas, como as filhas de Maria, dentre outras. Essa política religiosa já vinha acontecendo em todo o país e antecedeu a presença de Dom Macedo no Pará, de modo que havia o incentivo à vinda para o Brasil de ordens e congregações religiosas estrangeiras femininas e masculinas, principalmente as europeias, para formar religiosos capazes de atuar no ensino, em seminários, colégios católicos, nos hospitais, na evangelização e no controle das irmandades ligadas à devoção popular (MAUÉS, 1999).

Desse modo, o bispo Dom Macedo entrou em conflito com os paraenses devido à devoção extremada destes à Nossa Senhora de Nazaré. Um dos veículos que utilizava para chegar sua fala até a população era o Jornal “Boa Nova”, no qual tinha uma equipe de redatores compostas por clero, da qual ele fazia parte. Essa equipe católica escrevia sobre a Questão Nazarena, embora nem sempre os artigos viessem assinados, mas expressavam uma forma de pensar com argumentos propagados de acordo com os interesses da Igreja. Essas narrativas escritas possibilitam a compreensão da ação social – que é o objeto da compreensão

– de D. Macedo como representante da igreja e do governador, representante do Estado. Assim, o jornal A Boa Nova, veículo usado pelo bispo, e o Liberal do Pará, utilizado pelos opositores, esses jornais foram usados como estratégias que os diferentes representantes e seus pares usaram para justificar suas práticas, uma forma de camuflar os interesses de grupos forjados nos discursos de acordo com a posição da igreja e do Estado, ou seja:

As representações do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as escolhas e condutas. [...] cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelo quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17).

No entanto, o interesse aqui é compreender as ações, os sentidos e intenções desses indivíduos, essa construção lógica de Weber (2001) é complementada com a construção do discurso histórico narrativo elaborado por Ricoeur (1989), no qual ele reinsereu a temporalidade na história. Dessa maneira, a narrativa histórica explica enquanto narra e organiza uma intriga compreensível considerando a temporalidade. “O historiador precisa identificar a temporalidade a que pertencem conceitos e palavras.” (REIS, 2006, p. 127). Desse modo, Ricoeur (1989) vem complementar a construção lógica de Weber (2001), quando argumenta que a história não é uma intriga apenas lógica, porque se refere ao vivido. Nesse sentido, a citação da Boa Nova a seguir e a **carta de D. Macedo ao clero** é uma fonte que expressa essa intriga lógica, ao mesmo tempo apresenta uma versão relatada por uma testemunha, do que foi vivido na Questão Nazarena:

O que vemos actualmente? Alguns homens se apoderaram da Ermida de Nossa Senhora de Nazaré, expulsaram do altar o legítimo Vigário, tomaram-lhe as chaves daquelle sanctuario Christão, e ali se installaram como proprietários. Não é tudo. Espalhou-se com profusão o programma da festa de Nazareth no corrente anno, e nelle se diz que haverá ladainhas, recitação de preces solenes, trasladação da sagrada imagem, canto da psalmodia, vésperas solemnes, etc., etc. Approva auctoridade eclesiástica este programma? Não. Haverá algum Sacerdote no gosto de suas funções religiosas para presidir os actos do culto catholico marcados no programma? Não. Podem simples fieis á seu sabor servir-se dos ritos catholicos sem a devida autctorisação? Não. Pode qualquer pessoa levada por seu capricho ou devoção destemperada usar de actos da liturgia catholica, regulal-os, e até modificall-os? Não. (A BOA NOVA, 1878c, p. 1).

O conflito teve início em 1877, na época de realização do Círio, quando uma carta anônima foi publicada no Jornal Diário de Belém, edição de 25 de outubro de 1877, alegando que “representações indecorosas” aconteciam no arraial da festa (ROQUE, 1981, p. 63). Essa

publicação motivou o bispo a suspender as funções religiosas do Círio, o que provocou a revolta da Irmandade, esta, não acatou a suspensão dos festejos. E com o apoio do “poder público, adentrou a igreja, que se encontrava fechada, subiu ao altar, tocou os sinos para chamar os fiéis e realizou os serviços religiosos sem a presença de sacerdotes.” (PANTOJA, 2012, p. 8). D. Macedo escreveu ao seu clero uma carta contando sobre os acontecimentos de Nazareth.

Ainda algumas palavras, e desta vez dirigida a vós, meus caros irmão e Cooperadores, sobre as lamentáveis occurencias que acabam de agitar os espíritos nesta capital.

Factos como estes não são para um exame distrahido; a consciência publica deve pondera-los maduramente, estuda-los á luz da reflexão calma, apreciar-lhe bem as causas e os efeitos, para assim ir formando uma regra de proceder pautada pela sabedoria e pela justiça.

O que acaba de succeder não são factos isolados; prendem-se a outros factos de um passado recente, formando com eles uma cadeia logica, e são todos resultado de uma tendência que lavra há muito no seio de nossa sociedade.

Essa tendência consiste em querer, na direção do culto, fazer predominar o elemento secular sobre o elemmento ecclesiastico.

Onde quer que haja uma irmandade, uma simples commissão de festeiros, iscada do espírito orgulhoso da seita, manifesta-se logo essa tendência.

O Padre é apenas considerado como um serventuário assalariado do culto. É um mercenário a quem dão a sua paga, a que deve estar em tudo aos irmãos ou festeiros, a estes senhores a direcção da solemnidade religiosa; ao Padre submissão ao que tiverem determinado. Aventurara uma observação amigável, fazer-lhes um pedido, isso poderão eles ainda sofrer, mas dar-lhes uma ordem, tomar uma medida relativa ás ditas festas, é cousa que eles não podem absolutamente tolerar.

O mesmo Bispo diocesano parece-lhes estar sujeito; tanto que se quiser deles obter qualquer cousa deve ir rojar-se aos pés, e dirigir-lhes um pedido. Sem isso eles não cederiam. Irem eles ter com o Prelado! Apresentar-lhes o seu requerimento! Sujeitem-se á suas ordens! Isso é considerado por eles como baixeza e quebra da dignidade de que defenderiam de uma pecha infamante.

Querem taes e taes devoções diurnas ou noturnas. Não de faze-las quando e como entenderem, acompanhadas dos divertimentos que bem lhes approuver. O Bispo tem de calar-se e sujeitar-se. Elles é que mandam, eles é que dirigem o culto publico da Santa Igreja catholica.

E se o Prelado, usando de sua autoridade sagrada, mandar suspender qualquer desses actos de devoção, eles arrombarão a Igreja, acenderão as velas, tomarão o lugar dos sacerdotes, e farão suas ceremonias e devoção como entenderem diante do altar sagrado, diante, diante do Tabernaculo do Santissimo Sacramento, vociferando que estão no seu direito, e que ninguém lhes pode ir ás mãos.

É isso o que se fez, e é isto o que s’ensina publicamente dever fazer-se. O direito firmado ao lado do facto. Um direito absurdo ao lado de um facto grotesco. O direito do povo de invadir violentamente os templos sacrosanctos e de ahi fazer festas sem Padres, contra as prescripções da igreja! Protestamos em nome deste povo catholico, deste povo profundamente religioso. Elle nunca se julgou investido de semelhante direito, e nunca exerceu!

Esse pretenso direito seria a negação da autoridade ecclesiástica, seria a anarchia nas cousas da Religião, seria a inversão e a descrição de toda a ordem e de toda a disciplina do Christianismo.

No Chistianismo há um vinculo de nobre subordinação, de filial obediencia, de dependência affectuosa dos fieis para seu Bispo, das ovelhas para com seu pastor, dos filhos espirituaes para com seu Pai em Jesus Christo.

Nas cousas da religião o Bispo ordena, os fieis obedecem.

O Bispo, posto pelo Espirito Santo para reger a Igreja de Deus, como diz S. Paulo tem um autoridade, um poder de regime, autoridade verdadeira de governo, jurisdição e competência incontestáveis nas cousas do culto e da Religião.

Auctoridade necessária. Se o culto não tivesse uma direção official, por parte da Igreja, se fosse deixado ao arbítrio da devoção particular dos fieis, macular-se-hia para logo de feias superstições e não seria mesmo mais culto publico.

Culto publico é o que é oferecido a Deus em nome da Igreja Universal. Ora sem a presença official dos Ministros Sagrados, deputados e representantes da Igreja, ele perde esse character, e torna-se culto particular, ainda tendo logar ostensivamente nos templos.

Portanto necessidade da autoridade do Bispo para governar e manter o culto publico. Esta autoridade, entre nós, é reconhecida pelos poderes do Estado, e por tanto deve ser por todos acatados.

Como pois qualificar essa pretensão de alguns seculares de eliminar a ação do Bispo da Igreja, e de dirigir sem ele e contra ele as praticas do culto?

Eu não creio que possa haver nada mais monstruosamente absurdo.

Se o Bispo não tem poder, não governa dentro da Igreja, onde mais poderá governar?

Se o culto escapa ao circulo de suas atribuições, sobre que então s'exercerão ellas?

Qual é o terreno incontestavelmente sujeito á sua alçada e competencia?

Não preciso insistir. Evidentemente o Bispo exerce uma verdadeira e legitima autoridade nas cousas do culto.

Ora o Bispo é uma autoridade, suas prescripções devem ser obedecidas.

O General dá uma ordem, e o exercito marcha de conformidade a esta ordem: porque é uma autoridade.

O Presidente toma uma medida administrativa e é obedecido: porque é uma autoridade. O juiz dá uma sentença, e a sentença se cumpre; porque é uma auctoridade. Da mesma forma o Bispo ordena uma cousa em relação ao culto, obediência ao Bispo; porque é uma autoridade.

Mas a ordem pode ser precipitada, rigososa...Esta não é a questão. Seja o que for, é ordem de uma autoridade legitima e deve ser respeitada.

Também a ordem do general pode ser menos bem pensada, a medida do Presidente menos prudente, a sentença do juiz injusta.

O que se fazer neste caso? Os soldados se revoltaram contra o general? O povo invade o palácio do presidente? As partes ofendidas em seus direitos põem para fora do tribunal o juiz, e lavaram ellas mesmas outra sentença?

Não, mil vezes não. Seria anarchia, desordem espantosa e rompimento de todos os laços sociais.

Há meios legaes para recuperar injustiças e evitar gravames. Levam-se representações em termos submissos e respeitosos á autoridade; fazem-se requerimentos, petições em que lhe mostramos com brandura e clareza o direito que nos assiste: interpomos agravos, appellamos para a autoridade superior. Mas não é licito fazer desordens e escândalos, vociferar contra a autoridade, arrasta-la pelo pó das praças publicas, e procurar por todos os meios desprestigia-la.

Quanto mais que a ordem episcopal de que tracta foi bem pensada e justíssima.

Ainda uma consideração.

O asylo do cidadão é inviolável e sagrado; o asylo de Deus, o sacramento em que ele reside, é que pode ser violentamente invalido, em presença das autoridades publicas, por alguns amotinadores desenfreados?

Não haverá nas leis do Imperio repressão para taes profanações?

Repetir-se-hão no anno próximo estas scenas de barbaria?

Não, temos confiança que não. Comprehende-se um delirio passageiro, uma vertigem que perturba um momento a razão. Mas vem logo a reflexão mostrar toda a injustiça do procedimento que se teve, e os bons instinctos prevalecem.

Façamos votos, caros Irmãos e Cooperadores, para que assim suceda.

E continuemos a manter-nos na posição de dignidade que convem ao nosso character sagrado, para honra da Religião e edificação dos fieis.

Recebei a expressão de meus melhores sentimentos.

Palácio episcopal 2 de Nove'mbro de 1877.

+ANTONIO, Bispo do Pará." (A BOA NOVA, 1878d, p. 1)⁴⁸

⁴⁸A carta apresentada nesta, está de mesmo modo como foi escrita no Jornal A Boa Nova, anno VIII, n. 79, sábado, 5 de outubro de 1878, p. 1.

Dom Macedo socializou sua versão sobre os fatos iniciais ocorridos em torno da Questão Nazarena através de uma carta ao clero e divulgou a mesma através do *Jornal a Boa Nova* para conhecimento da sociedade paraense, buscando atingir a consciência popular. Em sua narrativa argumentou a favor da autonomia da Igreja Católica e criticou aqueles que ameaçavam os domínios da jurisdição episcopal e suas ações. O uso da referida carta nessa reflexão e de mais três referentes ao assunto, trocadas entre Dom Macedo e o Presidente da Província do Pará, foram valorizadas neste estudo, porque elas evidenciam as micro-articulações de poder no campo religioso, protagonizadas por sujeitos, cuja verdadeira dimensão cultural e social foi sendo demonstrada a cada narrativa. O valor da carta não está somente em sua divulgação, mas no conflito narrado. “Um conflito detectável mesmo nas situações em que a periferia parece limitar-se a seguir humildemente as indicações do centro.” (GINZBURG, 1998, p. 7).

A carta narrava uma pendenga local, na qual esteve em pauta o elemento secular, que trazia, no seu bojo, o catolicismo popular pautado na cultura do paraense, nas crenças populares, as quais eram defendidas pelos liberais, maçons, republicanos e pelo próprio Estado. Em contraposição estava o elemento eclesiástico, defendido pelo bispo Dom Macedo, que fazia todos os esforços de sobrepular o catolicismo popular local, em favor de práticas católicas de acordo com a Romanização. Então, esse embate não ocorreu somente no Pará em sua particularidade, ocorria também nos grandes centros em todo o país e evidenciava um debate maior, ou seja, a inferência do Estado sobre a Igreja e também seu apoio e proteção, em que estava em jogo o Regalismo e a Romanização.

No ano de 1878, o bispo radicalizou, baixou a portaria de 27 de agosto de 1878, na qual determinava que naquele ano não se fizesse solenidade alguma na Igreja de Nazaré, até que a mesma “[...] lhe fosse entregue”, juntamente com todo serviço religioso, isto significava a proibição da realização do Círio. Não atendendo à autoridade do bispo, em outubro de 1878, foi realizado o Círio sem a presença do clero e o cortejo ficou conhecido como “Círio Civil”. Durante esse ano a polêmica foi enorme e o debate sobre o assunto saía nos jornais, de um lado a *Boa Nova*, órgão do Bispo, de outro o jornal *O Liberal do Pará* e o *Pelicano*, órgão da Maçonaria. O bispo exigiu uma condição para rever sua posição acerca da proibição do Círio: que todos os signatários que compunham a Irmandade de Nazaré se declarassem católicos romanos “[...] dispostos a cumprir as determinações do prelado.” (ROCQUE, 1981, p. 70). Em relação à continuação da Questão Nazarena em 1878, a posição do clero foi apresentada de acordo com o *Jornal Boa Nova* da seguinte forma:

Quando uma causa é má toda a habilidade dos seus advogados abate-se. Nem os créditos de uma pena conhecida há vinte anos, - nem o prestígio de um partido no poder como está o liberal conseguem dar cor ao que não tem, vida ao cadáver. Sim, ao cadáver, porque a questão da festa de Nazareth, é d'ella que falamos, está vencida, esta racionalmente morta. Os actos religiosos que a directoria (?) pretendia fazer eram acinte ao bom senso, amoralidade, e a religião, e como tal não podiam ser acobertados com o manto da piedade christã e...Foram prohibidas pelas autoridades eclesiástica. Essa orgia a que se quer dar o character religioso é um ultraje virulento a Religião do Estado, é o fomento de desordens, a desorganização da harmonia entre a Igreja e o Estado; e o Juiz de Capellas, autoridade competente, também... Prohibiu-a. Mas a directoria não obedece ao Governador do Bispado, não obedece ao Juiz de Capellas... Pior para ella, peor para o governo que se esfacela n'esta provincia. O principio da autoridade é sagrado. Se animam o desrespeito d'ella, breve se lavrará o epitáfio d'esta infeliz sociedade. Os descamisados querem a obliteração de toda autoridade, de toda lei e hão de conseguir. A principio era o Vigario, depois o Bispo, hoje ao Juiz de Capellas e amanhã...as autoridades que agora os estimulam. Com a facilidade que deram esses três escândalos, darão o ultimo. É só acabar de escorregar no precipite despenhadeiro. E então, estará completa...a devoção de Nazareth. Horror! Mas dizíamos nós que deante de uma causa injusta as maiores habilidades achatam-se na proporção da injustiça e é fácil verificá-lo n'esta. Ainda, há pouco, o redactor do Liberal evidentemente mal colocado no pleito eleitoral era tão frequente em nos dar boas razões, tão artificioso em armar seus argumentos, que fazia gosto combatel-o. Agora não é assim. A causa dos festeiros de Nazareth está notoriamente perdida e o Liberal restringe-se a ladeal-a. É assim que longe de debatel-a aparece discutindo o lemma de S. Paulo com que apadrinhámos nossa publicação: "Tudo o que fôr verdadeiro, justo, santo, amável."! D'ahi é que toma motivo para dizer alguma cousa incidentemente das próximas futuras bachanaes. Tal é a pobreza da causa! Façamos, porem um esforço e procuremos respigar algum grão de prova por entre tamanho patheiro. Quer o ilustrado redactor do Liberal desculpar os sacrilégios de Nazareth com a ausência do parochio e inculpal-a ao Diocesano. Bem mostra que intimamente está convencido da justiça da nossa causa, e alheio a quantas violências hão praticado os festeiros da desordem. O Vigario foi sob as penas da lei expulso da Ermida, cujas chaves teve de entregar obrigado por mandado do Juiz Arminio. Mas em sua imaginosa divagação sobre o texto de S. Paulo o Liberal nos acusa de estarmos "negando o baptismo a tantos inocentes; negando o sacramento do matrimonio a tantos que o procurariam por conselhos amaveis; negando o conforto da extrema-uncção etc, etc. Isto se escreve para inglez ver. Onde foi que já se negou baptismo, matrimonio, extrema-uncção ou qualquer outro sacramento no povo de Nazareth? Apontem quem deixem de se baptisar ou casar? Se os piedosos festeiros expellirem o parochio, nem por isso o povo ficou abandonado, e a autoridade diocesana providenciou confiando a todos os parochos d'esta capital os poderes necessários. Até hoje nem uma reclamação chegou aos seus ouvidos que algum ali fosse privado das consolações da Religião. Se actualmente ali não funciona uma matriz, como d'antes queixem-se do vice presidente que entregou a igreja nova destinada por lei para a matriz a meia dúzia de homens que actualmente causam o deplorável transtorno que ora aflige a esta catholica população. (A BOA NOVA, 1878d, p. 2).

A disputa pela gerência do Círio foi posta, de um lado o clero, tendo Dom Macedo à frente e do outro o Estado, o poder público, que teve como defensores dois governadores da provincia: José da Gama Malcher e Gama Abreu (Barão de Marajó), eles alegavam a natureza civil do Círio e não aceitavam que a cultura religiosa dos paraenses, que já perdurava 84 anos, fosse submetida às ordens do bispo, ou seja, a disputa pela posse do Círio de Nossa Senhora de Nazaré foi acirrada entre a Irmandade de Nazaré e o bispo, que não aceitava que a posse ficasse com a irmandade, por ter a predominância de maçons. A

Questão Nazarena tornou-se o grande motivo para que a Igreja e os Liberais continuassem os embates, num cenário onde aconteciam acusações de ambos os lados, onde era discutido o ateísmo liberal, a separação entre a Igreja e o Estado, já anunciando seu efeito na laicidade em educação fazendo uma conexão entre centro e periferia, sobre o que acontecia na capital do país com a postura dos liberais no Pará:

Desce o liberalismo brasileiro com espantosa rapidez pelo despenhadeiro do ateísmo. O Governo rompe ostensivamente com as tradições catholicas, de que acham impregnadas nossas instituições políticas. Não dectamamos, apresentamos factos. O nobre Ministro do Império eliminou com um traço de pena o **ensino religioso obrigatório** no Imperial Collegio de Pedro II, aboliu com maior desembaraço o juramento catholico imposto aos professores e aos aspirantes aos grãos acadêmicos. O exemplo do alto seduziu, fascinou, a semente, cahindo n'um chão arroteado pela impiedade, não podia deixar de medrar, e medrou. Joaquim Saldanha Marinho, ó verbo virulento do ateísmo politico, e boca envenenada, que blasfema diariamente contra Jesus-Christo e sua Igreja, protegido pelo Clube da reforma, conquistou uma cadeira na edilidade da corte. Ha lei e lei terminante, clara, como a luz meridiana, exigindo dos vereadores o juramento de bem servi ao município. Saldanha Marinha substituiu o juramento pela palavra da honra, transgrediu o preceito legal, e nada obstante está exercendo o cargo de vereador da Camara Municipal da Corte do império! Se fosse outro mísero mortal a desconhecer uma lei, embora um capricho de Ministro, cahiria sobre sua cabeça o raio do poder e seria fulminante. Mas Saldanha Marinho é liberal do primeiro plano, empunha o malhete do Gram Mestrado, e como tal está acima da lei, é uma potestade irresponsável! E o que significa tudo isso. A **separação da Igreja e do Estado**. O ensaio começou no Rio de Janeiro em presença do Imperador. O liberalismo, subindo ao poder agarrado pela mão poderosa do Monarcha, vae levando de roldão as instituições juradas, e sobre seu sepulchro ja mandou inscrever o conhecido epitáfio – HIC JACET! O liberalismo do Pará a nenhum cede o passo em audácia e irreligião. Honra lhe seja! Poz mãos á obra, e na hora presente só cegos voluntários podem desconhecer os intentos tenebrosos dos que se apoderaram das posições officiaes nesta tão humilhada província. Um subdelegado não quer em sua freguesia o Vigario enviado pela autoridade e diocesana, arma o braço de seus escravos, e manda demolir a Igreja Matriz. A população estremece deante do horrível sacrilégio, a imprensa lança contra o feio atentado seu veredictum condemnatorio, a autoridade ecclesiastica pede providencias. Baldado esforço! O crime continua impune, a Igreja do Capim está em ruinas, e as autoridades superiores aprovam e applaudem os heroicos feitos dos desatusados agentes policiaes. Não bastaram os dramas ensanguentados passados dentro dos templos, veiu scena mais repugnante envergonhar-nos. Em quanto um grupo de homens chamados liberaes descarregavam terríveis golpes nas sagradas imagens da na Matriz de Cairary levantavam vivas entusiasticas ao diabo! Eis ahi o fructo dessa propaganda anti catholica alimentada com tanto furor pelo Liberal do Pará! [...] Com efeito no dia 7 de setembro, nenhum representante da autoridade publica apareceu na Cathedral! [...] O Estado buscando apagar no coração do povo as crenças catholicas, fazendo profissão de irreligião soffrerá mais do que a própria Igreja, a quem nunca faltará a proteção de Deus. [...] Será isto progresso? Será isto civilização? E porque toda essa agitação estéril, que impede o desenvolvimento da riqueza publica e particular? (A BOA NOVA, 1878b, p. 1).

Na segunda metade do século XIX, ficou evidente a crise modernista na Igreja Católica, principalmente na Alemanha, Itália, França e Inglaterra, período em que entram em cena as teorias da crítica histórica às ciências da religião, onde foi necessário rever a relação

entre ciência e fé. No que se refere à sociedade, a Igreja Católica teve como proposta reformar a sociedade pregando contra os exageros do capitalismo, no que diz respeito ao lucro, valores materiais e negligenciando quanto aos valores espirituais. Mas sem se desviar do capitalismo, vinculando-se à burguesia, em que se propôs um Estado Corporativista, que associado à reforma buscou a harmonia social e a conformação das classes, em especial, a operária em oposição à tese marxista de luta de classe. Desse modo, combateram-se os excessos do capitalismo, que, de acordo com a Igreja, ocorreu “devido ao espírito liberal e laico”. A forma de liberalismo que não se vinculou a este modelo corporativista de forte sabor ético-religioso, quando desenfreado e irreligioso poderia fortalecer o comunismo, ou seja, a democracia liberal poderia suscitar a participação popular de forma mais efetiva na política (JAMIL, 1978, p. 12). Nessa perspectiva, as discussões entre a Igreja e os liberais no Pará foram fervorosas, principalmente na década de 1870, em que Dom Macedo tinha uma equipe muito boa de redatores, os quais não se furtavam às discussões e em sair na defesa da Igreja católica, dentre eles, destaque no jornal *A Boa Nova*, o Padre Shouppe, que no artigo intitulado **Acusações feitas a Igreja**, fez a seguinte defesa:

A Igreja dizem seus adversários, não está na altura dos tempos actoaes: coloca-se em opposição com a sociedade contemporânea: declara-se inimigo do liberalismo, e das e das liberdades; provam bem, a Encyclica de Gregório XVI, (I) e o Syllabus de Pio IX (2). Fallemos primeiro do liberalismo, e passaremos depois às liberdades modernas. 1º Objectam-nos que a igreja é inimiga do liberalismo. A Igreja é inimiga de tudo o que é errôneo, vicioso e funesto ao homem. Ora, se o liberalismo que a Igreja condemna (3) tem estes tristes caracteres, poderá acasu dizer-se que a Igreja, procede mal em rejeital-o e em ser a inimiga irreconciliável d'elle? Dizemos um liberalismo que a Igreja condemna, porque sobre o tema abstracto de liberalismo se entende muitas vezes noções completamente heterogêneas. [...] É nos impossível fazer aqui uma enumeração completa de tudo o que bem ou mal se há chamado liberalismo. O que nos importa conhecer é o liberalismo condenado pela Igreja. Este liberalismo é um systema político, uma doutrina social, ou, se assim pode dizer-se, uma doutrina moral aplicada ao governo dos Esatdos, cujo princípio ou forma summaria é: Racionalismo, ou antes, atheismo do estado, consistindo em excluir do governo civil toda a influência religiosa, principalmente a influência da verdadeira religião da Igreja de Jesus Cristo. Outras formas equivalentes: Separação da Igreja do Estado – Independência absoluta do estado em face da igreja, no sentido d'opressão da Igreja pelo Estado. É na verdade, segundo este liberalismo, o Estado deve proceder em tudo, como se a Igreja não existisse. Por consequência, o Estado há de necessariamente usurpar os direitos da Igreja, do mesmo modo que um proprietário que se houvesse para com um outro proprietário seu vizinho como se o direito d'este não existisse, seria incessantemente injusto para com ele. (SHOUPPE, 1878, p. 2).

Os principais teóricos do liberalismo nesse período foram Alexis Tocqueville na França (1805-1859), que defendia dois conceitos importantes: Igualdade e Liberdade e na Inglaterra John Stuart Mill (1806-1873) argumentava em favor da absoluta liberdade de expressão, do pluralismo e da diversidade e suas principais obras são: *Sobre Liberdade*

(1859), Sistema Lógica (1843), e os Princípios da Economia Política (1848). O Liberalismo nesse período também estava em crise e as ideias liberais recebiam críticas das oposições que expressavam visões de mundo diferentes no final do século XIX, embora o pensamento liberal e o desenvolvimento das indústrias tenham contribuído nas mudanças e descobertas científicas,⁴⁹ o grau de desigualdade entre as classes foi alarmante, os menos favorecidos economicamente se tornaram miseráveis e os operários tinham sua força de trabalho explorada de forma desumana. O ideário liberal defendia a liberdade individual nos campos econômico, político, religioso e intelectual, por ter como fundamento a defesa da propriedade privada. Ora, se o operário tinha direito à igualdade e à liberdade, estes princípios não conciliavam com a propriedade privada, nem com os interesses econômicos da população que trabalhava e vivia na extrema pobreza. Com a introdução das máquinas e da liberdade econômica, foi significativa a miséria e a exploração dos trabalhadores. O liberalismo nessa época se apresentou cientificista, inspirado em Stuart Mill e Herbert Spencer e teve como representantes no Brasil Gaspar Silveira Martins (1835-1901), Tavares Bastos (1839- 1875), Tobias Barreto (1839- 1889), Joaquim Nabuco (1849-1910), Rui Barbosa (1849-1923), Sílvio Romero (1851-1914) e Clóvis Beviláqua (1859-1944). Assim, “os liberais cientificistas defendiam o federalismo, o abolicionismo imediato, separação da Igreja do Estado, apoio ao parlamentarismo, aceitação do liberalismo econômico.” (LIMA, 2008, p. 23).

Diante desse cenário no Brasil, os católicos e liberais defendiam seus pensamentos e no Pará não foi diferente. Assim, no ano de 1879, ainda não havia entre as partes sobre a questão nazarena e, mais uma vez, o Círio foi realizado apenas com autoridades civis à frente do cortejo. Prosseguindo esse estudo, a fonte usada agora é o jornal O Liberal do Pará, uma forma de contraposição aos argumentos publicados sobre a Questão Nazarena pelo jornal A Boa Nova. O Liberal do Pará expressou seus argumentos em defesa da irmandade, dos maçons, do governador e dos liberais, criticando severamente a igreja católica local, principalmente o bispo D. Macedo:

Diz-nos a Boa Nova que foi recebido com geral desagrado, senão com summa indignação, o acto da honrada presidência da província negando sanção ao projeto da assembléa provincial, que mandava entregar ao bispo diocesano a igreja nova de N.S. de Nazaré. [...]O Prelado diocesano quer benzer e instalar o culto divino na nova igreja de Nazareth? Quem, ou o que póde impedil-o em tão louvavel desejo? Desde que a honrada presidência determinou, por portaria de 16 de março de 1878, que essa igreja fosse destinada para a matriz, o que mais esperava o prelado diocesano para benzel-a e n'ella instalar o culto divino? Creada por lei e canonicamente instalada a parochia; dotada agora de matriz, só faltava que o prelado

⁴⁹Descobertas científicas como a máquina a vapor e a utilização de novas fontes de energia, possibilitando o aumento da produção e a troca dessas experiências entre os países devido o acesso ao transporte.

diocesano a faça benzer, e forneça o necessário sacerdote para administrar os sacramentos. Porque o não faz? Haja franqueza. É porque: 1º Quer que cesse o domínio da província n'esse próprio, que lhe custou mais de 250:000\$000. Para fundamentar esta pretensão sustenta a celebre teoria *do res nullius*, que hontem examinamos. 2º Quer expelir da igreja a irmandade de N. S. de Nazareth. A honrada presidência não podia homologar tão desarrazoada exigência, expellindo uma irmandade antiquíssima, com a posse imemorial da qual não podia ser juridicamente privada por acto de evidente prepotência. Do Compendio das Eras do Pará por Baena extractamos a seguinte notícia:- Determina (o governador) em 3 de “julho (1793), que se estabeleça uma feira geral nos fins de setembro de cada anno, nos dias em que se costuma festejar Nossa Senhora de Nazareth, e no largo da sua ermida: e que isto se faça publico por editaes. Insinúa á confraria, nesta ermida constituida, que d'alli por diante deve solemnizar a festa do seu orago com novena, missa cantada e processão: e que a imagem as Senhora, na véspera do primeiro dia da novena, será depositada na capella do palácio do governo, afim de ser transferida no dia seguinte de tarde, em uma berlinda para a sua ermida [...]. (O LIBERAL, 1879a, p. 1).

De acordo com o Liberal do Pará (1879), o governador considerou a determinação oficial, que existia há mais de 86 anos, no sentido de confirmar que a irmandade (confraria) já existia antes do Círio e que era já costume festejar Nossa Senhora de Nazareth na ermida de sua propriedade. Também argumentou que a nova igreja foi construída para substituir a ermida, que estava arruinada e que a irmandade existe de tempo imemorial sendo proprietária da Ermida de Nazareth, apenas cedeu seus terrenos para a edificação da nova igreja que devia substituir a Ermida. Assim, a presidência da província considerou provincial a nova igreja e destinou que fosse a matriz e “apenas concedeu á irmandade continuar a funcionar n'ella como havia funcionando na dita Ermida, [...]” (O LIBERAL, 1879a, p. 1). No dia seguinte, o jornal o Liberal do Pará repisou a negativa que o bispo D. Macedo recebera do presidente da província Snr. Gama e Abreu, tratando o assunto na secção **Questão do dia**:

O exm. Sr. Dr. Gama e Abreu negou a sanção ao projecto,- “que mandava entregar ao prelado diocesano, para servir de matriz da parochia de Nazareth do Desterro, a nova igreja para esse fim edificada, e que rovogava a lei n. 718 de 26 de abril de 1872 -, pelos motivos seguintes: 1.º Porque o termo entregar fazia suppôr um direito anterior por parte do prelado diocesano, quando tal direito não existe, pois a igreja foi edificada á custa de dinheiros do tesouro provincial, e de quantias dadas pela irmandade. 2.º Porque a entrega importaria verdadeiramente doação, á que se impõe a condição única de servir de matriz, e isto com prejuízo da irmandade que concorreu para a edificação do templo. 3.º Porque o direito de fazer doação de próprios provinciaes não está consignado nos artigos 10 e 11 do acto adicional. 4.º Porque o projecto não garantia, antes invalidava, o direito da irmandade para existir n'aquelle templo, que ajudara a construir, direito em que se acha escudada pelas leis ns. 714 de 26 de abril de 1872 e 103 de 2 de junho de 1842. 5.º Porque era inútil o projecto face da lei n. 386 de 11 de outubro de 1861 e da portaria da presidência de 16 de março de 1878, que atendeu ás necessidade do culto e aos direitos da irmandade. (O LIBERAL, 1879b, p. 1).

Os liberais continuaram a defender o direito da irmandade, refutando as críticas de D. Macedo e de outros prelados à maçonaria. Alguns políticos argumentavam contra o bispo e

viam em suas ações um atentado contra a autoridade do Império, por outro lado D. Macedo dizia que o clero era a vítima, se dizia perseguido pelo Estado e com direito à Igreja de Nazareth, os liberais contestavam os argumentos do Bispo divulgados na Boa Nova:

1º Argumento da Boa Nova: a igreja foi mandada edificar para matriz. Resposta: não, porque a edificação foi autorizada em 1851 e principiada em 1852, e a parochia de Nazareth foi creada 10 annos depois, em 1861; não, porque foi mandada edificar para substituir a ermida de Nazareth, que ameaçava ruina, como afirmam os presidentes nos seus relatórios de 1851 á 1853; [...]. 2º Argumento: a recusa da nova igreja ao prelado diocesano é contra nossas leis e os cânones. Resposta: pedimos a citação d'essas leis e d'esses cânones; em quanto ella não vem, o contrário é atestado em todo império, onde nunca alguém lembrou-se de expelir as irmandades dos seus templos para entregal-os aos bispos. Entretanto cumpre notar: 1º que a nova igreja de Nazareth nem está benta e consagrada, nem mesmo acabada; 2º que ninguém se oppõe a que o prelado diocesano a benza e consagre [...]. (O LIBERAL, 1879c, p. 1).

Em relação ao 2º argumento, o Liberal do Pará (1879) escreveu que o prelado diocesano tinha pleno direito às ações referentes ao culto. Mas citou o decreto da sagrada congregação de 10 de dezembro de 1703 (ad XXXI), o qual determinou os direitos da irmandade em administrarem livremente seus bens e a eles o direito pleno. Quanto ao 3º Argumento, em que a irmandade foi acusada de querer instalar-se na nova igreja sem ter direito, rebateu com a seguinte resposta:

Com que direito quer o prelado diocesano intervir na eleição da mesa regedora de uma irmandade, e com que competência põe em duvida a legalidade da mesa da irmandade de Nazareth, aprovada pelo juiz de cappellas? As eleições das irmandades são de jurisdição secular, nem á ellas podem assistir ou intrrometer os parochos, provisão de 27 de outubro de 1794. (O LIBERAL, 1879c, p. 1).

Sobre o 4º argumento: “a mesa regedora da irmandade de Nazareth está em aberta rebeldia com a autoridade ecclesiastica”. Segundo o Liberal do Pará (1879, p. 1), nem existiram fatos, nem provas, pelo contrário, a mesa regedora reconheceu publicamente a autoridade diocesana, pedindo que nomeasse os sacerdotes para fazer a festa, que determinasse as solenidades religiosas e que cumpriria suas ordens.

O uso dos dois jornais, a Boa Nova e o Liberal do Pará, como fonte permitiu problematizar as evidências, evitando as armadilhas e as manipulações das informações que ficaram registradas. Desse modo, é relevante fazer o contraponto dessas fontes que eram oficiais. Tanto o jornal A Boa Nova, quanto o Liberal do Pará eram veículos usados nos embates, dessa forma é preciso compreender a temporalidade das narrativas, os interesses que estavam sendo defendidos através delas. Mas a grande possibilidade foi a superação de um dos limites da oralidade: “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o

embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIM, 1985, p.198). Essa interação é recuperada quando se faz a intersecção entre o passado e o presente, o pesquisador busca na subjetividade do sujeito, que foi registrada há um século e busca compreender a versão que “eles” escolheram para deixar registrado na forma de narrativa escrita, sobre o que aconteceu, cada lado com a sua versão dos fatos e que o historiador com seu discurso vai tecendo as narrativas, evidenciando uma nova consciência e compreensão histórica (RICOEUR, 1989). Assim, os liberais davam sentido aos fatos (na secção Questão do dia) e às suas intenções:

Depois dos onze considerandos, que temos analysado, assim conclue o prelado diocesano a sua portaria de 27 de agosto findo: – Resolvemos, depois de madura reflexão e com os olhos de Deus, no intuito de promover a honra de seu culto e o da Santissima Virgem Senhora Nossa, Ordenar, como pelas Nossas presentes Letras Ordenamos, que não se faça este anno solenidade alguma religiosas na Ermida de Nossa Senhora de Nazareth d’esta capital, até que nos seja entregue a nova igreja Parochial para ser benta e n’ella estabelecer-se regulamente, sob a nossa direcção, o culto divino e todo serviço religioso da supradita parochia. Avisamos, pois, e advertimos a todo povo catholico paraense, que sempre acatou e respeitou a autoridade de seus prelados, pastores, e paes em Jesus Christo, que não concorra de forma alguma, nem com suas esmolos, nem com suas pessoas, para qualquer acto religioso, cyrio, ou procissão que por ventura queiram celebrar contra esta nossa expressa e terminante determinação, pois não seria isso um acto de religião, mas uma verdadeira profanação do culto de Deus e da SS.Virgem, e um acto de formal desobediência e rebeldia á autoridade do primeiro pastor d’esta diocese, se, pois, alguns dos nossos diocesanos, fizerem promessas á Glioriosa Virgem Senhora de Nazareth, suspendam o cumprimento d’ellas até que o culto d’essa Immaculada e Santissima Virgem se possa celebrar de acordo com o espirito da Santa Igreja, com o decóro, decência, e regularidade necessárias – . Como vê o publico, a conclusão tem duas partes. A primeira é uma ordem: não se faça solenidade alguma religiosa na ermida de N. S. de Nazareth. A segunda é um aviso, uma advertência: nada de cyrio etc. Quanto a primeira estamos de pleno acordo. Quanto á segunda, não. Já externamos o pensamento de que não queremos ser mais realistas do rei. Prelado diocesano, embora por pretextos cuja futilidade á ninguém ilude, suprimiu na parochia de Nazareth, devidamente instalada, a celebração de todos os sacramentos. Prohibiam este seu acto todas as leis canônicas e pátrias; porque ahi ficam abandonados diocesano dêsse ordem impossível de ser cumprida. os que o prelado doentes sem a extremuncção, os ignorantes sem a instrucção religiosas, as creanças sem as alegrias da casa de Deus, e os catholicos sem o conforto para as tristezas da vida, para os sofrimentos da desgraça. Agora váe mais longe; não suprime somente os sacramentos, suprime todos os mais actos religiosos na ermida de N. S. de Nazareth, declarando profanação rezar ladainhas, cantar preces e psalmos, sem todas as formalidades litúrgicas, que exigem a presença de sacerdotes. [...] Como o capricho mal se desfarça! Como a tyrannia tenta avassallar até os impulsos dos corações religiosos! Na verdade, é deplorável que o prelado diocesano dêsse ordem impossível de ser cumprida. Não podia prohibir o Cyrio. Portanto o Cyrio deve fazer-se. (O LIBERAL, 1879d, p. 1).

Na versão dos liberais, a irmandade estava sendo injustiçada pelo bispo D. Macedo, que queria desabrigá-la e ainda usufruir de seus bens. Na realidade, logo após o início desse conflito em 1877, a irmandade buscou se regularizar e mandou um ofício ao

bispo, que acompanhasse pelo menos a aferição dos bens, só que o mesmo não recebeu essa ação de bom grado. Para os liberais, o ofício não foi uma afronta ao bispo, pelo contrário, era a irmandade buscando regularizar sua situação, com o apoio do presidente da província. Na particularidade estava em jogo a gerência do Círio e da Igreja de Nazaré, a nível macro os embates sobre o Regalismo.⁵⁰

A digna irmandade de Nazareth foi a primeira em reconhecer em 1877 as irregularidades das antigas administrações, pedindo providencias á autoridade competente, que é o juiz de capelas, repetimos. Não podia pois deixar de cumprir o despacho, que provocara; tratou de fazel o logo desde o dia seguinte, dirigindo este officio⁵¹ ao rvd. Parocho (edição da Boa Nova): [...] Em que pêcca este officio, redigido tão cortesmente, e com o fim somente de cumprir a digna irmandade as ordens do juiz, regulando o seu patrimônio, e regularizando a sua administração? Engano. O tom d'esse officio, afirma o órgão episcopal, é de todo ponto ofensivo á autoridade e dignidade de um parocho!...É acto de autoridade para obrigar o vigário á obediencia de caixeiro!...Um bom dia, em 27 de fevereiro de 1870, apresenta-se á irmandade o arcediago governador do bispado, e pede-lhe emprestados paramentos, alfaias, e o mais que havia mister para o serviço da matriz, ao que ella acede em boa fé e confiança durante sete anos sucessivos...De repente vê-se a mesma irmandade atacada pelo próprio prelado diocesano, em 25 de outubro de 1877, querendo despojal-a e pôl-a á porta sem mais cerimónias [...]. (O LIBERAL, 1879d, p. 1).

De acordo com o Liberal do Pará (1879), a irmandade recorreu à autoridade competente para se regularizar e manter seu patrimônio, convidando o bispo para a aferição dos objetos e o vigário também, para evitar futuras dúvidas ou confusões. O que ocorreu foi o seguinte, o bispo não respondeu o ofício e nem ele e nem o vigário compareceram no dia e hora acordados em ofício. Assim, o Liberal do Pará publicou que a ermida não foi aberta, não restando alternativa à irmandade, senão recorrer à autoridade judicial, que expediu o seguinte mandato:

– Juizo substituto da 2ª vara e da provedoria, Pará, 1877. Mandado de intimação passado contra o padre João Simplicio das Neves Pinto e Souza, vigário da freguesia de N. S. de Nazareth do Desterro como abaixo se declara. O dr. Arminio Adolpho Pontes e Souza, juiz substituto da 2ª vara cível, crime, órfãos, e da provedoria, resíduos e capelas nesta cidade de Santa Maria de Belém, capital da província do Gram-Pará por S. M. o Imperador á quem Deus guarde etc. Mando a qualquer

⁵⁰Sistema político que sustentava o direito que tinham os reis em interferir na vida interna da igreja.

⁵¹Illmo. Rvm. Sr. – A mesa regedora de N. S. de Nazareth do Desterro, eleita na conformidade de seu compromisso, tendo sido hontem reconhecida pelo juiz de capelas e resíduos d'esta cidade, e cumprindo-lhe regularizar e promover os interesses da referida irmandade, resolveu prevenir á v. s. que amanhã 29 do corrente achar-se-há a mesma no consistório da ermida de N.S. de Nazareth, de 8 até 9 horas da manhã, para proceder ao inventario geral de todos os bens, paramentos e alfaias pertencentes á dita irmandade; convido portanto que a v. s.^a se digne comparecer áquella hora para o dito fim, e ficando também v. s. na intelligência de que dos paramentos e alfaias, há tempos emprestados para o serviço da matriz do 4.º districto, só continuarão a permanecer sob a guarda de v.s. e como empréstimo aquelles que forem indispensáveis para o serviço da matriz, e assignando-se o preciso documento, afim de evitarem-se qualquer duvida ou confusão, e poder também a dita mesa dar execução ás determinações do meretissimo juiz de capelas. Deus guarde a v. s. – Illm. Rvm. Sr. Padre João Simplicio N. P. e Souza, D. vigário da matriz do 4.º districto d'esta capital. – dr. João Chrysostomo da Matta Bacellar, juiz, Cantidiano de Souza Azevedo, secretario – (O LIBERAL, 1879d, p. 1).

oficial de justiça de minha jurisdição, a quem fôr este apresentado, indo por mim assignado, chegue á pessoa do padre João Simplicio das Neves Pinto e Souza, e intime para que continente entregue as chaves da ermida de N. S. de Nazareth ao juiz da mesa regedora da irmandade da mesma Senhora o dr. João Chrysostomo da Matta Bacellar, afim de que a mesma mesa possa inventariar os seus paramentos, alfaias, e tudo quanto lhe pertence. Assim o cumpra sob as penas da lei. Pará 29 de novembro de 1877. Eu Marcellino Marques de Lima, escrivão que escrevi. (O LIBERAL, 1879d, p. 1).

Conforme o Liberal do Pará (1879), o mandado foi cumprido, o vigário não recorreu, porque seria o reconhecimento das leis, do poder do império e da autoridade civil. O bispo preferiu retirar o vigário e suprimir os sacramentos da paróquia de Nazaré. Desse modo, esse fato também serviu de argumento, para que o Círio mais um ano ocorresse sem a presença do clero. A Questão Nazaré ainda perdurou até o mês de outubro de 1880, encontramos a correspondência trocada entre o bispo D. Macedo e o presidente da província, as quais situam o estado da questão e as ações em busca de um acordo entre as partes:

Paço Episcopal de Belém, 15 de Outubro de 1880.

Ilmo. Exmo Snr.

Como, apesar dos esforços e das concessões que fiz para que a festa de Nossa Senhora de Nazaré se celebrasse este ano regularmente, pelo ministério dos sacerdotes e autorização da legitima autoridade diocesana, sei com grande mágoa que a pretensa irmandade, que tomou o título da mesma Senhora, persiste injustamente em querer ainda fazer o Círio e a procissão da véspera, isto é, duas trasladações solenes da Imagem da Santíssima Virgem, sem padres, em completa independência e menosprezo da autoridade do prelado e das prescrições e usos da nossa Igreja, fazendo a mesma irmandade consistir tudo mais que chama “festa de Nossa Senhora de Nazaré” em jogos proibidos e em divertimentos profanos no largo do arraial, devo em cumprimento de um dever sagrado de meu cargo levar de novo ao conhecimento de V. Excia. Que eu, como Bispo, não posso de modo algum aprovar que as festas da religião se celebrem por este modo.

Não posso reconhecer, em nenhuma irmandade regularmente estabelecida, quanto mais nesta que não está regular, o direito de fazer acompanhamento público de Imagens sagradas, sem ser de acordo com autoridade religiosa preposta aos atos do culto; tampouco que pretendam fazer em honra da Imaculada Virgem Maria Mãe de Deus uma festa toda profana, a que se misturam infelizmente as mais graves e escandalosas desordens contra os costumes.

Esta festa, Exmo. Snr., como a querem celebrar, é um ato desordenado e anárquico, uma paródia de culto, sem a seriedade e o decoro que devem caracterizar os atos da verdadeira religião de nosso Senhor Jesus Cristo. As autoridades públicas não podem permití-la nem aprová-la, sem ferir ao mesmo tempo o direito da Igreja e a legislação do Império que a reconhece e protege.

Portanto, dirijo-me ainda este ano a V. Excia., como delegado do governo de Sua Majestade o Imperador, para que nesta qualidade faça manter e executar, na forma da lei, o ato pelo qual, no exercício de minhas atribuições como autoridade religiosa, proibí e proíbo a dita festa, como a quer celebrar a falsa irmandade de Nossa Senhora de Nazaré.

Deus guarde a V. Excia.

Ilmo. E Exmo. Snr. José Coelho da Gama e Abreu, presidente desta Província.

+ Antônio, Bispo do Pará. (LUSTOSA, 1992, p. 463).⁵²

⁵²Essa fonte está disponível no livro de Dom Antonio de Almeida Lustosa (1992, p. 463). E encontra-se de acordo com a nova ortografia. Portanto, sem a forma escrita do documento original.

Resposta à carta ou ofício pelo presidente da Província.

Palácio da presidência do Pará, Belém, 21 de outubro de 1880.

Exmo. E Revmo. Snr.

Tenho a honra de acusar o recebimento do ofício que V. Excia. Revma. Se dignou dirigir-me em 15 do corrente, que somente recebi, a 16.

Respondendo, como me cumpre, passo a fazê-lo do modo seguinte:

Do conteúdo desse ofício vejo que V. Exma. Revma. Proíbe a celebração das festas que anualmente e de longa data se fazem nesta cidade em honra á Virgem Senhora de Nazaré, tanto religiosas, no interior da Capela, como as de regozijo público fora desta, e pede que esta presidência faça manter e observar esta decisão de V. Excia., baseada, pelo que diz V. Excia., não só em não se achar regularizada a respectiva irmandade e não poder, portanto, celebrar as festas que tem determinado, como também no direito assiste a V. Excia. De impedir que em honra da Santíssima Virgem tenha uma festa toda profana, na qual se praticam os mais graves escândalos e desordem contrários à moral.

Respeitando as resoluções de V. Excia. no que toca à parte religiosa, já fiz saber diretamente ao juiz da irmandade que festa alguma religiosa poderá ser feita na apela de N. Senhora de Nazaré.

No que, porém, respeita às festas exteriores ao templo, que consistem no Círio e nas de regosijos públicos no arraial, anualmente celebradas desde 1793 até o presente, e que constituem uma verdadeira tradição popular, que convem respeitar, por isso mesmo que revelam a ideia de veneração á Santíssima virgem, a quem são oferecidas como complemento das religiosas, e a que se ligam interesse de diversas ordens, que não é licito ferir; estando estas demonstrações de devoção e regosijos sob a imediata inspeção das autoridades, em cuja solicitude confio, tanto mais que elas têm ao seu dispor os meios necessários à repressão de quaisquer excesso, quando por ventura se deem, permita V. Excia. que eu, divergindo de seu modo de pensar a respeito, e não receando os excessos e escândalos do que fala V. Excia., não me oponha à sua realização, mesmo porque nessa festa, à qual concorrem todas as famílias desta cidade, as autoridades, e eu mesmo com minha família, são guardados todos os princípios de moralidade indispensáveis, e certo seria eu o primeiro a condená-la, se nessa viesse atos imorais e escandalosos, tão prejudiciais às sociedades que se respeitam.

Não receie V. Excia. os excessos que crer se terão de dar, e confie de que no cumprimento dos deveres que são inerentes a meu cargo saberei colocar-me na altura devida.

Terminando, devo ainda ponderar a V. Excia, que não obstante a opinião de V. Excia. relativamente à irregularidade que atribue à Irmandade de Nossa Senhora de Nazaré, tendo sido proferidas por tribunais competentes as sentenças de 20 de Dezembro de 1879 e de 20 de Abril do corrente ano, que julgam a dita irmandade regularmente constituída, não posso deixar de respeitar essas decisões, que me fazem apartar do modo de pensar de V. Excia., sobre semelhante assunto.

Deus guarde a V. Excia. Exmo e Revmo. Snr. Dom Antônio de Macedo Costa, Bispo desta diocese.

J.C da Gama e Abreu. (LUSTOSA, 1992, p. 464-466).⁵³

Nova Carta ou ofício de Dom Antônio:

Paço Episcopal de Belém, 26 de Outubro de 1880.

Ilmo. E Exmo. Snr.

Em ofício de 21 do corrente responde-me V. Excia. que, respeitando minhas resoluções na parte religiosa, já fez saber ao juiz da irmandade que festa alguma religiosa poderá ser feita na Capela de Nossa Senhora de Nazaré; e que, quanto às

⁵³Essa fonte está disponível no livro de Dom Antonio de Almeida Lustosa (1992, p. 464-466). E encontra-se de acordo com a nova ortografia. Portanto, sem a forma escrita do documento original.

festas exteriores, que consistem no Círio e nos regosijos público do arraial, estão elas sob a imediata e responsabilidade da autoridade civil.

Ao que tenho a honra de ponderar a V. Excia. que minha proibição se limita à parte religiosa, como consta, tanto do ofício que acabo de dirigir a V. Excia. em data de 25 do corrente, com a da Portaria de 27 de Agosto de 1879, Carta Pastoral de 8 de Outubro do mesmo ano, e ato episcopal em data de 21 do corrente. De todos estes documentos oficiais e de toda a correspondência trocada com V. Excia. sobre este assunto, consta, com suma clareza, que o que eu proibí e proibo é a festa religiosa como a quer celebrar a falsa irmandade, isto é, sem padres, independente do Bispo, sustentando ela ser isso um direito seu. Que o Círio e a procissão noturna que o procede constituem, com os atos de culto celebrados na Ermida, a parte religiosa da festa de Nazaré, é o que não julgo poder ser contestado seriamente. Ninguém pode desconhecer que a trasladações solenes de uma imagem da Santíssima Virgem são atos do culto público do catolicismo, ou então devemos renunciar à linguagem como tendo perdido toda sua significação.

A mesma irmandade, no seu programa da festa que tenho diante dos meus olhos e chama estas trasladações demonstrações piedosas, que convem acompanhar com recolhimento cristão, e para isso conta com o espírito religioso da população. Falaria ela assim se estivesse convencida de que o Círio é uma cerimônia civil, uma passeata, que faz parte dos regosijos públicos e profanos? Se, pois, o Círio e a procissão que o procede são atos do culto público, fazem parte da festa religiosa de Nossa Senhora de Nazaré, e se V. Excia. declara respeitar as resoluções do Prelado diocesano na parte religiosa, parece lógico que faça respeitar igualmente as proibições referentes ao Círio e à dita procissão, como emanadas de uma autoridade reconhecida pelas leis do Império, funcionamento regularmente dentro dos limites de sua esfera jurisdicional.

Quanto à razão alegada de ser o Círio uma tradição popular, também as festas religiosas na ermida o são, e todavia V. Excia. reconhece que a autoridade religiosa póde, dados certos casos, suspender as ditas festas.

Demais, eu não quero suprimir e nem abolir o Círio, tanto assim que já tinha entrado em acordo com os encarregados da festa para que ele se fizesse este ano com todas as outras solenidades religiosas costumadas; mas, **tendo-se desfeito esse acordo**, com maior sem razão e injustiça, e perseverando V. Excia. em dar o seu apoio oficial para que se celebre essa festa religiosas sem intervenção do clero, sem dependência do Bispo, vejo-me na dolorosa necessidade de manter a proibição do ano passado, esperando que um dia (que não está longe) poderá ser celebrada a dita festa sem ofensa da minha autoridade e das prescrições da Igreja, conforme os votos da opinião cordata.

Pelo que diz respeito aos divertimentos profanos, se eles são lícitos a religião não os proíbe, se não o são, estão já proibidos pelo Decalogo. Em uma palavra, exmo. Snr., retirada do Círio a Imagem, a festa de Nazaré perderia o seu caráter religioso, e, fazendo-se, como suponho, sem desordens, eu nada mais teria que reclamar; se, porém, quer se celebrar uma pomposa trasladação da Imagem de Maria Santíssima para sua ermida, queria V. Excia., ordenar que este ato do culto católico se faça de acordo com o Prelado diocesano, como é de direito. Exmo. Snr., o espírito público já se acha fatigado com este triste estado de coisas, de que resulta geral desgosto e frieza, e, sabendo os esforços e concessões extremas que tenho feito e a boa vontade que este ano manifestou a Mesa Regeneradora para terminar este desagradável conflito, mediante um acordo razoavel que se achava já firmado, volto os olhos para o primeiro magistrado da província, convencido que de uma palavra de V. Excia. depende unicamente o feliz desenlace desta malfadada questão.

Deus guarde a V. Excia., Ilmo. E Exmo. Snr. José Coelho da Gama e Abreu, presidente desta província.

+ Antônio, Bispo do Pará". (LUSTOSA, 1992, p. 464-466).⁵⁴

⁵⁴Essa fonte está disponível no livro de Dom Antonio de Almeida Lustosa (1992, p. 464-466). E encontra-se de acordo com a nova ortografia. Portanto, sem a forma escrita do documento original.

A relação entre a Igreja e o Estado sempre foi tensa, no entanto, a Igreja fez esforços em contribuir com um Estado Corporativista, pregando o consolo à população, ao mesmo tempo colaborando na salvação da sociedade, quanto ao perigo do comunismo. Mas exigia o pagamento por parte do Estado, dentre os retornos estavam a proteção à Igreja, o reconhecimento da religião católica como oficial, ou semi-oficial e o ensino religioso nas escolas públicas que, além de catequizar com preceitos morais, propagava a doutrina católica. Essas ações eram todas regidas e mantidas a partir da instituição do padroado. Com a Romanização da Igreja no Brasil, havia uma tendência a substituir o catolicismo colonial, esse dependente do padroado, pelo catolicismo romano. Nesse processo, a igreja foi organizada de forma hierárquica, com a autoridade local exercida pelos bispos.

A partir dessa configuração, a Igreja e os bispos começam a apresentar resistência ao regalismo, ou a qualquer forma de intervenção ou de ameaça à autoridade máxima local, no caso os bispos. Assim passaram a defender a liberdade da Igreja, se contrapor a concepção galicana e regalista do Estado. Desse modo, a questão religiosa foi um ponto crítico da relação entre Estado e Igreja, sendo a Questão Nazarena uma forma de continuidade desse embate, que, além da Igreja e do Estado, envolvia os liberais e maçons. Nesse conflito, Dom Macedo fez esforços de separar a Igreja Católica no Pará da maçonaria, a relação com o Estado ficou muito estremecida, porque este apoiou os maçons, ou seja, ainda prevalecia o regalismo.

Entretanto, D. Macedo travou esse embate durante basicamente três anos. No último do conflito, em 1880, a situação estava insustentável, como bem expressam as cartas trocadas entre o bispo e o governador. Pressionado também pela população, o governo pediu à irmandade, que era composta de maçons, que entrassem em acordo com o bispo. Infelizmente não encontrei nenhuma edição da Boa Nova que tratasse do assunto no ano de 1880. Encontrei três edições do jornal O liberal do Pará, que faziam referências às publicações da Boa Nova e as criticavam em suas notícias, onde diziam não querer falar mais no assunto, mas a “Boa Nova, órgão oficial do episcopado, [...] parece disposta a renovar, discussões desagradáveis. Entretanto deve saber que, se quer a discussão em terreno próprio de cavalheiro, nós sem a procuramos, não nos excusaremos dela.” (O LIBERAL, 1880a, p. 1). De acordo com este jornal, devido às provocações do bispo, ainda se publicou em mais duas edições sobre a Questão Nazarena:

É curioso o afan com que a Boa Nova procura levantar discussão sobre esta festa, e mais ainda o interesse que mostra em n'ella envolver o nome de s. exc. o sr. presidente da província, já acusando o digno juiz da irmandade de haver faltado ao que ajustará com s. exc. revm.^a já declarando que a causa d'essa mudança é devida a influencia da presidência. A força e a precisão logica com que chegam a esta

conclusão, são de fazer rir, ainda o mais sério dos mortaes! Já o declaramos, e ora repetimos: s. exc. O Sr. Presidente da província nada tratou com o juiz da irmandade, nem este até agora, julgou dever dirigir-se a s. exc. sobre semelhante assumpto. Esta é a verdade inteira, embora pése ao órgão de tudo quanto é justo, bom, honesto, santo e amável não ser o honrado sr. Presidente envolvido nas novas discussões, com que só terá de perde a religião. S. exc. Já bem claramente se pronunciou o anno passado sobre a questão que de novo levanta a “Boa Nova”, quando a isso foi provocado. Do mesmo modo nos parece que não duvidará fazel-o, se tiver necessidade d’isso. Mas á que não estará disposto é, sem precisão nem utilidade alguma, encetar discussões apaixonadas e odiosas, embora o órgão episcopal, por meio de seus redatores ou insinuações des. Exc. Revm.^o as provoque. (O LIBERAL, 1880b, p. 1).

Depois da troca de correspondência entre o governador e o bispo – em que o bispo solicitou a não realização de mais um Círio sem a presença de sacerdotes –, em resposta, o bispo recebeu a notícia de que era do interesse do Barão que o prelado se entendesse diretamente com o novo diretor da Irmandade, o senhor José Cardoso da Cunha Coimbra. Atendendo ao pedido do Barão, bispo e Irmandade entraram em acordo, ficando acertado que a Igreja de Nazaré seria repassada à administração da Diocese. A Irmandade também consultou o bispo acerca da composição de seus novos membros e na citação a seguir, apresenta a informação que indica o final da Questão Religiosa:

Sem entrar na rectificação do histórico feito por s. exc. Em muitos pontos inexactos, vê-se que o fim único do escripto é lançar a culpa de não estar terminada a questão de Nazareth sobre o actual presidente da província; mas leia-se com atenção o que esta acusando só é baseada na espionagem feita pelo sr. Dr. Passos de Miranda de ter visto o sr. Presidente da província falando com o juiz da irmandade e denuncia dada deste facto pelo mesmo dr. Ao prelado diocesano, e sobre tão ridícula base é que o prelado funda a sua accusação!![...] Esteja certo o sr. Bispo que de tudo quanto aqui se passar sobre esta questão estamos seguros que o sr. Gama e Abreu será o primeiro em pôr ao facto ao governo, e não se esquecerá de levar ao conhecimento dos pobres competentes o officio que em data de hontem (27) dirigiu ao diocesano, respondendo ao officio de s. exc. De 26 de outubro, no qual lhe comunica que, conforme s. exc. Rvm.^a. Deseja, **recommendará ao juiz da irmandade que se entendesse diretamente com o sr. Bispo, para vêr se era possível chegar a um accôrdo.** Feitas estas simples observações, deixamos que s. exc. Rvdm.^a nos jornaes dos seus amigos, no seu, ou em qualquer lugar que lhe aprover, acuse e doeste o presidente da província, elle continuará a respeitar o character sagrado de s. exc. Rvdm.^a, não ateará discussões violentas, repetindo argumentos já todos expendidos por vezes, e respondidos no livro há pouco publicado sobre esta matéria, pelo conselheiro Tito Franco d’Almeida. Por ultimo felicitamos ao sr. Dr. Passos de Miranda pela brilhante posição em que é colocado na alocução de que acabamos de ocupar-nos. (O LIBERAL, 1880c, p. 1).

Os indícios apontam que Dom Macedo saiu vitorioso nesse embate! Entretanto, o Círio de Nazaré continua sob a responsabilidade principal da Igreja, mas tem uma diretoria composta de pessoas da comunidade, com apoio dos órgãos governamentais, os quais contribuem para a realização do evento, que com o tempo tornou-se mais grandioso, em diferentes perspectivas. Cresce a cada ano a participação do público, as formas de

demonstração de fé, as manifestações artísticas locais e contribui na economia do Estado do Pará (ALVES, 1980).

Já foram tratadas exhaustivamente a questão religiosa e a questão nazarena, em relação ao Estado e à Igreja, na disputa da ingerência no Círio e na educação da sociedade paraense, principalmente nos debates entre católicos e liberais. Porém destaco um aspecto transversal na tese, que possibilita relacionar todas essas situações ao objeto deste estudo: **a modernização do ensino**. Nessa perspectiva, aponto que os debates calorosos sobre as manifestações místicas do povo paraense também colocavam em jogo o grande esforço que fez a Igreja e a intelectualidade laica do Estado, cada um de acordo com seu ideário pedagógico, religioso e político, para modernizar o Estado, com uma educação de raízes iluministas.

Outra questão importante, que sugere ser motivo de pesquisa, mas que não é o foco deste estudo, é a conjugação do catolicismo de inspiração romana e o catolicismo popular no Pará, no sentido de explicar como essa relação se configurou e ocorre atualmente. O fato é que com o passar do tempo, a igreja foi adotando outra postura, de aceitação e inclusão do catolicismo popular. Agora, durante a parte religiosa do Círio, as exterioridades de fé, ainda são mais extremadas do que na época de D. Macedo.

Figura 1 – Imposição das mãos – pedindo bênção – na descida do Glória



Fonte: (CÍRIO..., 2014).

Figura 2 – A corda e os promesseiros



Fonte: (CÍRIO..., 2014).

A parte profana, a qual D. Macedo criticava muito, atualmente, é mais intensa e com variedade de inovações. O Auto do Círio (AUTO..., 2014) é um exemplo disso, o evento ocorre na noite de sexta-feira que antecede o domingo do Círio. Foi criado em 1993 pelo Núcleo de arte (NUAR) da UFPA, coordenado na época por Amir Hadad (1993-1995). O evento inicia em frente à Igreja do Carmo e vai percorrendo as ruas do bairro da Cidade velha. Este espetáculo tem como um dos propósitos, destacar a importância do Centro Histórico da Cidade Velha e agregar valor histórico.

Figura 3 – Fragmentos do Auto do Círio em 2013, Belém-PA



Fonte: TV LIBERAL (2013).

Figura 4 – Fragmentos do Auto do Círio em Belém-PA



Fonte: Menezes (2012).

O Auto do Círio é uma manifestação cultural de forma alegre, no sentido de saudar e prestigiar a Virgem de Nazaré, na época do Círio. É um espetáculo itinerante, a céu aberto. O cortejo popular agrega muitos atores, profissionais e amadores, que apresentam um espetáculo dividido em 5 atos: dança, música, teatro, cultura popular e apoteose, misturando o erudito, o popular, o folclórico e o carnavalesco. A forma cênica baseia-se em manifestações ancestrais, numa relação entre ribeiro e urbano. Em 2004 foi reconhecido como patrimônio imaterial, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAM). Para muitos, a participação no Auto do Círio também é uma forma de pagar promessa e de homenagear a santinha, mas é uma festa profana. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2010).

2.4 Caminhos da Instrução Primária no Pará: breve percurso histórico

No Pará, após a fundação de Belém em 1616, várias congregações religiosas vieram para fazer o trabalho de catequização, desse modo, esta colônia do Brasil teve a sua primeira fase de instrução aos cuidados dos frades Carmelitas, dos capuchos mercenários, dos jesuítas, dos religiosos da Conceição da Beira e Minho, dos da Piedade. Os religiosos⁵⁵ dessas congregações ministraram a educação e o ensino nesse espaço, onde criaram as primeiras

⁵⁵Francisco Gonçalves, Manoel Nunes, José Lopes, Francisco Ribeiro, Jodozo Peres, Domingos da Cruz, José Vidigal, João Carlos, Bento Oliveira, Gabriel Malagrida.

escolas primárias, frequentadas pelos filhos dos soldados e pelos índios de todas as idades. Nelas era ensinada a adoração a Deus e os mais rudimentares preceitos da moral religiosa e social. Por volta de 1758, o ensino primário que ainda era escasso sofreu o primeiro golpe: o aviso de 5 de fevereiro desse ano ordenou o retorno à metrópole dos religiosos da piedade e o de 12 de abril ordenou que os religiosos da Beira e Minho se recolhessem no Maranhão. Como complemento dessas ordens veio a lei do célebre ministro Marquês de Pombal, de 3 de setembro de 1759, que expulsou de Portugal e de seus domínios os jesuítas, com isso ficaram desertos os conventos de S. Boaventura, S. José e Santo Alexandre. De forma que, o ensino teve severas consequências. Em 1794, os frades mercenários sofreram o mesmo castigo, tiveram seus bens sequestrados e partiram para o Maranhão (VIANNA, 1987).

O ensino primário vivia um momento crítico, mas teve alguns avanços, o que marca esse segundo momento na instrução pública no Pará foi a presença de Frei Caetano e as reformas feitas pelo governador Francisco Souza Coutinho. O destaque vai para as ações de Frei Caetano, que, sensibilizado com o estado de abandono da população, sem recursos, inclusive os higiênicos e com precária instrução pública, tomou sábias medidas, inclusive fundou um asilo, o qual abrigou meninas indígenas e possibilitou o acesso à instrução. Outro marco foi o aviso de 15 de abril de 1799: o então governador Francisco de Souza Coutinho no mesmo ano regulamentou o ensino público, sendo a reforma aprovada pela carta régia de fevereiro de 1880. Com essa reforma, o ensino em Belém passou a ter duas escolas primárias e três de humanidades; no interior, treze escolas elementares: em Barcelos, Oeiras, Cameté, Monsaras, Vigia, Melgaço, Macapá, Cintra, Marajó, Santarém, Monte Alegre, Gurupá e Bragança. Mesmo assim, o ensino continuava precário, com carência de professores qualificados para o ensino e falta de materiais de toda ordem. Além disso, apenas as duas escolas não davam conta de cobrir a carência deixada pelas escolas que ficaram sem os ensinamentos dos religiosos. A carta régia de 19 de agosto de 1799 conferiu ao governador do Pará várias atribuições, dentre elas, a de nomear e demitir professores das escolas menores, civis ou eclesiástica, antes a nomeação dos professores para as escolas civis era da câmara, das religiosas.

Por outro lado, o bispo Dom Manoel de Almeida Carvalho também inaugurou com recursos de esmolas em 10 de junho de 1804, um recolhimento para meninas em uma casa com aluguel pertencente ao Seminário eclesiástico, que ficou conhecido como “Recolhimento as Educandas”,⁵⁶ este deu origem ao Colégio de Nossa Senhora do Amparo,

⁵⁶Funcionava na Rua do Açogue, depois o nome da via mudou para Rua da Indústria e atualmente é a Gaspar Viana.

que recebeu seu 1º auxílio do governo através de D. Pedro, em 1824. Em 1839, não havia mais nenhuma índia, algumas casaram e outras faleceram. Suas vagas foram substituídas por meninas órfãs e desamparadas juntamente com as pensionistas que contribuíam com um valor simbólico anual para sua instrução e subsistência (VIANNA, 1987).

O Colégio do Amparo teve o propósito de educar as meninas órfãs e desvalidas, atendeu também aos anseios defendidos pelo Estado, em matéria de instrução pública tornou-se um agente social. Ao mesmo tempo foi um colégio assistencialista e religioso, sob a proteção da Igreja Católica. Assim correspondia a uma necessidade tanto social, quanto moral da elite paraense, principalmente dando assistência às órfãs e desvalidas, moralizando-as, higienizando e disciplinando-as para a vida em sociedade e para constituírem uma família (SABINO, 2012). Com o passar dos anos, pouco fora feito por essa instituição, e após décadas de sua criação, ainda passava por problemas de toda ordem. Sobre o Colégio do Amparo,⁵⁷ Veríssimo (1891) em seu relatório disse o seguinte:

Podia ser uma instituição de que o Pará houvesse de orgulhar-se, e si eu fosse dos que se contentam com o nome e não indaga até que ponto as instituições servem ao seu destino, não hesitaria em dizer que não sei si há no Brasil, ao menos nos Estados, uma semelhante: um estabelecimento que gratuitamente asyla, instrue e educa, dotando mesmo algumas, mais de duzentas órfãs indigentes. É sem duvida bello e glorioso para nós. Mas quão longe está aparência da realidade! [...] mas não instrue, nem sobretudo as educa. Não seria exagero dizer que em rigor limita-se a hospedar-as. (VERÍSSIMO, 1891, p. 168-169).

Na primeira metade do século XIX, o Estado do Pará fez alguns esforços a favor da instrução pública, em 4 de fevereiro instituiu uma escola de práticos das costas do Pará. O conde Villa-Flôr, governador do Pará na época, esteve presente também na abertura das aulas em 20 de novembro de 1818 do seminário episcopal, mas os pais pouco interesse tinham em investir na instrução de seus filhos (VERÍSSIMO, 1891).

Com a proclamação da independência, a conhecida Adesão do Pará, assinada em 15 de agosto de 1823 à independência do Brasil, ocorreu numa época em que o país era dividido em duas Capitânicas: A província do Grão Pará e Maranhão e a Província do Brasil. Os dois territórios faziam parte da colônia Portuguesa, mas a comunicação entre eles era mínima, o Pará se reportava diretamente a Portugal e pouco contato tinha com o resto do país. A Província do Pará vivia uma era de prosperidade para o progresso intelectual. Por outro lado, começaram os tumultos políticos, suscitando uma agitação, conflito entre os partidos, que anos depois culminou na cabanagem, em 1835. Nesse clima, em 1832 a instrução pública

⁵⁷Com o passar do tempo sofreu várias modificações, tornou-se uma instituição de ensino privado e atualmente é o Colégio Gentil Bittencourt, renomado colégio de freiras, ainda hoje frequentado pela elite paraense.

vegetava. A capital contava com seis escolas primárias, sendo que somente duas funcionavam, o restante estava parado por falta de professor; no interior, das vinte e cinco escolas espalhadas, onze funcionavam e o restante, quatorze estavam abandonadas, pelo mesmo motivo: falta de professores (VIANNA, 1987).

Por volta de 1830, o Estado vivia um cenário de extrema pobreza, começaram os conflitos, a irrelevância política era motivo de insatisfação, muitos líderes da elite fazendeira se ressentiam pela falta de participação na política do governo e havia uma mobilização para expulsar as forças reacionárias que desejavam manter a região como colônia portuguesa. Para Domingos Antonio Raiol,⁵⁸ ou o Barão de Guajará (1970), citado por Ricci⁵⁹ (2006), a cabanagem foi um levante de caráter regional, que devia ser compreendido dentro dos ditames da formação da justiça e da organização social e política Imperial. Para Magda Ricci (RICCI, 2006, p. 5-7):

A Cabanagem foi uma revolução social que dizimou a população amazônica e abarcou um território muito amplo. Contrastando com este cenário amplo e internacional, foi, e ainda é, analisada como mais um movimento regional, típico do período regencial do Império do Brasil. A revolução social dos cabanos⁶⁰ que explodiu em Belém do Pará, em 1835, deixou mais de 30 mil mortos e uma população local que só voltou a crescer significativamente em 1860. Este movimento matou mestiços, índios e africanos pobres ou escravos, mas também dizimou boa parte da elite da Amazônia. O principal alvo dos cabanos era os brancos, especialmente os portugueses mais abastados. [...] No entanto, os cabanos e suas lideranças vislumbravam outras perspectivas políticas e sociais. Eles se autodenominavam “patriotas”, mas ser patriota não era necessariamente sinônimo de ser brasileiro. Este sentimento fazia surgir no interior da Amazônia uma identidade comum entre povos de etnias e culturas diferentes. Indígenas, negros de origem africana e mestiços perceberam lutas e problemas em comum. Esta identidade se assentava no ódio ao mandonismo branco e português e na luta por direitos e liberdades.

Após o conflito da cabanagem, o governo do estado do Pará voltou-se para a instrução pública – foi um período de reformas – e criou uma legislação, que regulamentou a instrução primária e secundária, além da criação de escolas públicas, tanto na capital, como no interior, buscou com isso abranger a grande parte da população na vasta área geográfica do Pará. Na capital, uma das ações do governo foi determinar a edificação do Liceu, através da

⁵⁸Para seu primeiro autor (1ª edição 1865-1891), Domingos Antonio Raiol, ou o Barão de Guajará, este movimento era sinônimo de motim político. Eram levantes sucessivos que, nascidos nas fileiras “sediciosas” do governo carioca e Imperial pós-1831, migraram rapidamente para as capitais das novas províncias, ateando fogo no que este autor sugestivamente chamou da “relva ressequida” da Amazônia. De fato, o longo e exaustivo estudo de Raiol procurava justificar a Cabanagem numa mistura entre a omissão inicial das autoridades Imperiais na Amazônia e seu pulso firme na repressão ao movimento de 1835 (RICCI, 2006, p. 8).

⁵⁹Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará.

⁶⁰Cabanos era o termo utilizado como alcunha dos homens que viviam em casas simples, cobertas de palha. O mesmo nome cabano também significa um tipo de chapéu de palha comum entre o povo mais humilde na Amazônia.

“lei nº 97, de 28 de junho de 1841, assim foi criado o Liceu Paraense e regulamentada a instrução primária e secundária na Província.” (FRANÇA, 1997, p. 121).

Figura 5 – Imagem do espaço onde funcionava o antigo Liceu Paraense atual Paes de Carvalho



Fonte: Vianna (1987, p. 64).

No que se refere ao ensino primário e de acordo com a lei nº 97, de 28 de junho de 1841, o programa de estudo para a escola primária ficou assim:

– Classe Primária: Leitura, Escrita ou Caligrafia, Princípios de Aritmética com o perfeito conhecimento das quatro operações aritmética em números inteiros, fracionados, complexos, e proporções; Gramática da língua nacional, e Elementos de Ortografia. – Classe Secunda: Princípios da Moral Cristã e da Religião do Estado, Noções de Civilidade, Elementos Gerais de Geografia, Leitura da Constituição, e da História do Brasil. Além das matérias das duas classes, ensinar-se-á mais ao sexo feminino o uso d’agulha de coser e de meia, o bordado, as regras de talhar e coser os vestidos, e os misteres próprios da educação doméstica. (PARÁ, 1841, p. 51-52).

Passados dez anos dessa regulamentação, o ensino primário ainda padecia de atenção por parte do Estado, além disso, as leis instituídas, as alternativas e ações até então tomadas, não mudaram a precariedade do ensino, continuavam os velhos problemas, a inexistência de professores qualificados e com comprovado saber, moralidade, assim como também os meios incipientes de prepará-los. Sem contar que o interesse político era a tona, as disputas políticas, os apadrinhamentos, ao invés da superação dos problemas, dentre eles, as condições de trabalho. Com um discurso que se eximia sobre a responsabilidade dos problemas da instrução pública, transferindo parte deles aos professores, o Presidente da

Província do Pará, Dr. Fausto Augusto d’Aguilar (1851), ao relatar a Assembleia Legislativa sobre o desempenho da instrução primária, afirmou o seguinte:

O estado lamentável, em que a instrução pública se acha em toda a Província, merece a vossa mais seria e particular atenção. [...] Consultando-se os mapas vê-se, que 45 escolas de instrução primária têm sido creadas, sendo 40 para meninos, e 5 para meninas: – mas como são elas regidas? Que número de alunos as frequenta? Qual o grau de seu aproveitamento? [...] entrando-se neste exame o resultado é desanimador. As escolas se acham, com mui poucas exceções confiadas a professoras, aos quais falecem todas as condições de capacidade, ou que tendo abraçado o magistério, não por vocação, mas unicamente como um meio de vida, não zelam, como devem, a educação de seus discípulos, limitando-se, no exercício de suas funções, a satisfazer as exigências, a que se não podem absolutamente subtrair. Acresce, que a essas escolas falta direção, e efetiva fiscalização sobre a sua disciplina e regime. O método e a prática do ensino, partes tão importantes em matéria de instrução elemental, ficam inteiramente dependentes da vontade e escolha de professores sem inteligência, nem dedicação. (D’AGUIAR, 1851, p. 44-45).

Por outro lado, não se pode negar o trabalho que os religiosos vinham fazendo e nem que muito do ensino tradicional fora obra deles. O Estado acabara de sair de um momento devastador e apresentava dificuldades de ordem política, social e de professores com qualificação para assumir tal função. Assim, teve de recorrer aos párocos, como professores interinos, porque o magistério não tinha atrativos remunerativos para os cidadãos assumirem essa profissão. De modo que o ensino foi confiado aos vigários, que não tinham uma dedicação extrema devido às funções religiosas. Isso não passou despercebido no relatório de Gonçalves Dias em 1852, o qual detectou que muitas cadeiras eram regidas por sacerdotes que nem tinham o devido saber. Aproveitando tal constatação, o Governo Imperial passou a restringir tais nomeações, uma forma de pôr limites à atuação do clero na instrução pública na tentativa de o Estado assumir o controle da educação (RIZZINI, 2006). De acordo com o relato do Governador Sr. Dr. José Joaquim da Cunha, apresentado à Assembleia Provincial, “o estado da Instrucção Publica sempre foi deplorável e ainda o será por muito tempo; este mal porém não é privativo desta Provincia. O problema da instrucção primaria é difficil de resolver mesmo entre as Nações mais cultas.” (CUNHA, 1853, p. 12).

O problema referente à falta de professores continuava, além disso, o Presidente da Província Francisco Carlos de Araújo Brusque (1861) também responsabilizava os professores pela falta de compromisso e vocação com a profissão, professando dentre tantas acusações, a que “o magistério na instrução primária não é ainda uma profissão, é um meio de vida; não é um sacerdócio, é um simples emprego, para o qual se entra de ordinário sem a arte da escola, sem a ciência do ensino, [...] instituidores sem consciência do seu dever”. (BRUSQUE, 1861, p. 20). Para o Presidente da Província do Pará, a instrução pública carecia

de mestres com formação e para tal era necessário instituir uma escola normal sob orientação da Ciência e Pedagogia para lograr bons resultados.

Com tudo isso, na metade do século XIX, ainda havia outras preocupações, por parte dos poderes locais, como: o temor do ressurgimento dos conflitos da cabanagem. De forma que a presença dos religiosos nas povoações na Amazônia, juntamente com a presença militar se fazia necessária. Essa conjunção de força controlaria os movimentos, que por acaso emergissem dos herdeiros da cabanagem. Nesse cenário, a catequese realizada pelos religiosos deveria acontecer articulada com a educação, pois esse processo deveria favorecer o catolicismo popular, a formação do cidadão e, principalmente, a civilidade dos indígenas.

A instrução elementar e religiosa configurou-se em ação civilizadora, na qual esse “controle era feito, inclusive, em nome de uma proposta de modernidade muito enfatizada pelos intelectuais da época (não apenas católicos), isto é, a fazer o Brasil se integrar nos concertos das nações civilizadas.” (MAUÉS, 1998, p. 140). Agora, o que favorecia a educação religiosa e as ações religiosas em prol da instrução pública, eram os religiosos que ocupavam os cargos administrativos, muitos foram professores públicos, deputados provinciais, ocupavam cargos de destaque na Assembleia Provincial, mas a historiografia regional pouco se ocupa disso, como foi o caso de Padre Mâncio Ribeiro:⁶¹

Com efeito, uma das figuras mais interessantes da política e da Igreja Católica paraense na passagem do século, justamente quando se desenvolviam os processos da abolição da escravatura, proclamação da república, Constituição de 1891 e consolidação da chamada República Velha, foi o Padre (depois Cônego, depois Monsenhor) Doutor (ele assim fazia questão de ser chamado) Mâncio Caetano Ribeiro. Não se trata porém de figura muito conhecida. Seu nome não é sequer mencionado nos livros mais comuns da história paraense ou amazônica. (MAUÉS, 1998, p. 141).

Os religiosos católicos tinham especial interesse na instrução pública, pois através dela poderia ser garantido o ensino religioso e o catecismo na perspectiva de formação moral e cristã realizada por religiosos, ou seja, o clero. O ensino religioso era combatido pelos liberais, que questionavam a presença do clero no magistério. Porém, a partir de 1860, a

⁶¹O padre Dr. Mâncio Caetano Ribeiro nasceu em Bragança, no interior do Pará, provavelmente ainda na metade do século XIX, pertencente a família influente, ligada ao Partido Conservador. Era irmão do engenheiro Boaventura Caetano Ribeiro e do bacharel em direito Thomaz de Paula Ribeiro. Foi mandado para educar-se na Europa. Depois retornou ao Pará, já como sacerdote, ostentando o título de doutor. Foi vigário em Vigia durante 14 anos, deputado provincial em 1882 a 1885, não conseguir ser reeleito. Teve em atrito com os conservadores em decorrência da Questão Religiosa, devido suas convicções políticas e religiosas também teve conflito com os liberais. Fundou o Partido católico na Vigia, teve que fazer aliança com os conservadores para se eleger. Em 1887 estabeleceu-se em Belém do Pará, onde continuou a dedicar-se a política e a vida religiosa, nesse mesmo ano foi nomeado diretor da Instrução Pública e redator do jornal conservador Diário do Gram-Pará. Para saber mais, ler Maués (1998) e Bruneau (1974).

disputa entre os poderes pela instrução pública começa a ficar mais evidente, a educação foi objeto de interesse por parte da igreja, dos missionários (evangélicos), dos conservadores e dos liberais, todos professavam em seus discursos e relatórios a necessidade de uma escola de formação para a preparação dos professores primários.

Assim, a instrução pública tornou-se alvo de disputa entre o Estado e a Igreja, isso envolveu religiosos, políticos, professores e jornalistas. Entretanto, pouco fora feita quanto à formação dos professores, a Portaria de 01 de março de 1864, a qual instituiu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária, proclamava dentre outras coisas, as condições exigidas para o magistério público e determinava que só poderia assumir o magistério “o cidadão brasileiro maior de 21 anos, possuidor de capacidade intelectual, física e moral e que professasse a religião do Estado”.⁶² Somente na década seguinte, quase meio século da proclamação da independência, a Assembleia Provincial autorizou o presidente Machado Portella a criar a Escola Normal, com a lei n. 669 de 13 de abril de 1871. No ano seguinte, em 1872 foi convertida em um curso anexo ao Liceu Paraense, funcionou de forma precária e irregular até o final do período imperial, carente de professores preparados realmente à instrução pública.⁶³ Entretanto, apesar dos problemas, o Estado adotou algumas providências, a Instrução Pública ganhou outro desenho, foram feitas as reformas nesta, o professorado cresceu nas províncias com a criação da escola normal em Belém e isso foi um avanço (VIANNA, 1987).

A Igreja no Pará não ficou à parte da disputa pela educação da população e representada pelo bispo Dom Macedo e seu clero buscou outras vias, como a implantação de instituições educativas, favorecido pela influência junto à Assembleia Legislativa, ainda hoje em Belém as escolas mais conceituadas e tradicionais são herdeiras dessa época.⁶⁴ Além disso, D. Macedo, desde sua chegada ao Pará (1861), buscou unir o episcopado visando um novo modelo de igreja no Brasil, investiu nos seminários, enviou rapazes para os seminários na Europa, para atuarem depois na formação dos seminaristas em Belém (e Manaus); fundou uma biblioteca eclesiástica no palácio episcopal aberta ao público com mais de 700 volumes, escreveu artigos, publicou livros, criou asilo para órfãos e um instituto de ensino profissional para meninos indígenas e desvalidos (COSTA, 1871). O bispo defendia que a instrução intelectual e religiosa, somada ao valor do trabalho, poderia tirar a população do interior da

⁶²Cf. Portaria de 1 de março de 1864, p. 6 (VIANNA, 1987).

⁶³Sobre o assunto vê o Relatório apresentado pelo Exmo. Sr. Barão da Vila da Barra, em 5 de novembro de 1872, p. 19-20.

⁶⁴Como o Colégio Nazaré, que tem uma seleção para o ingresso rigorosíssima, custos elevados, frequentados pela elite e dificilmente esses alunos ficam de fora das Universidades Públicas.

Amazônia do estado de degradação, para isso era fundamental um projeto educativo destinado aos indígenas, órfãos e meninos pobres da região:

[...] Vergonha aos que têm inspirado aos poderes publicos de meu paiz a descrença no elemento indígena, isto é, a descrença na massa da gente operária do valle do Amazonas e pode-se dizer, de todo o interior do Brazil, que toda provém, mais ou menos, desse tronco tão desprezado. [...] Que é de tantas e tão numerosas tribus, mencionadas em nossos roteiros e historias, e que ainda ha bem poucos annos existiam? Acabou-se, exterminou-as o desprezo criminoso em que a deixámos. Assim sumir-se-hão e desaparecerão as que ainda restam. Ah! dar-se-ha caso que o nosso ideal seja o dos Estados-Unidos -, levantar o edificio da prosperidade nacional sobre a sepultura de uma raça? (COSTA, 1883, p. 28-29).

Dom Macedo publicou textos defendendo a instrução elementar, a catequese, distribuiu bíblias nas escolas, teve toda uma agenda de visitas no interior e combateu com medidas enérgicas a missão protestante, principalmente o missionário Holden, que não cessou enquanto este não foi embora do Estado. Foi defensor do ensino religioso e se empenhou pessoalmente em expandir a instrução pública e religiosa à toda a população. Nesse período foi protagonista, junto com o Bispo de Olinda, Dom Vital na Questão Religiosa, a qual resultou na prisão de ambos na Fortaleza da ilha das Cobras no Rio de Janeiro em 1874. Após o perdão do imperador, retornou a Belém do Pará e foi protagonista mais uma vez na Questão Nazarena (1877 a 1880).

Durante a década de 1880, retomou as propostas à Instrução Pública juntamente com outros clérigos, dentre eles o cônego José Lourenço da Costa Aguiar e o padre Mâncio Caetano Ribeiro, os quais nessa década fizeram parte da comissão de instrução pública na Assembleia Provincial, participaram dos debates da reforma da instrução pública n.º 1.547 de 1883, sob a presidência do Cônego Manoel José de Siqueira Mendes, chefe do partido de conservador, onde fora aprovado o polêmico artigo 42: “ahi [nas escolas] nada se ensina contra a religião”.⁶⁵ Esse artigo garantia a livre iniciativa na abertura de escolas e garantiu pelo menos nesse período a exclusividade da religião oficial. Ato que não ficou sem resposta. O jornal o Liberal do Pará, publicou um artigo condenando o projeto devido ao “espírito malévolos do clericalismo” e da comissão de instrução pública da Assembleia Provincial.⁶⁶

Dom Macedo lutou pela manutenção do ensino religioso nas décadas de 1870 e 1880 na região amazônica, os religiosos que participavam da Assembleia Provincial do Estado do Pará fizeram esforços em manter a religião católica na instrução pública, porém havia o temor da organização das escolas neutras, que acabaram por se concretizar com a

⁶⁵A Constituição edições de 11/06/1885, 27/07/1883, Assembleia Provincial do Pará, sessões de 03/04/1883, 11/04/1883 e 12/04/1883.

⁶⁶O Liberal do Pará, 30 março de 1883.

República. Mas, os religiosos articulados à Diocese continuaram reagindo aos ataques dos liberais e, nas décadas seguintes, ocorreram fortes embates pelos grupos urbanos alinhados ao Estado Republicano, à Igreja, aos Liberais e aos conservadores, em que esteve em voga a secularização, o poder religioso, o poder civil, ensino religioso e ensino laico.

2.5 O Republicanismo na reorganização do Ensino Primário no Pará no final do século XIX

A reflexão sobre a Escola Primária no Pará no final do século XIX tem no republicanismo a categoria de análise, assim, discute o papel do Estado em relação à educação primária pública problematizando as relações sociais e ações dos protagonistas envolvidos, os quais se dedicaram a escrever sobre a organização, responsabilidade e problemas da Instrução Pública. Para Veríssimo (1890) o ensino público, na segunda metade do século XIX era de interesse em muitos países, os quais divulgavam dados estatísticos e históricos, propagando informações, regulamentos, programas, métodos, sistemas, dentre eles os Estados-Unidos, que desde 1862 instituiu o *Nacional Bureau of Education*. Outros países também tinham essa preocupação, como França, Alemanha, Áustria, Bélgica, que constantemente publicavam monografias, relatórios, trabalhos estatísticos e documentos históricos sobre o ensino público. Por entender a necessidade desses registros, José Veríssimo se dedicou à instrução pública registrando em relatórios o que ocorria e o estado em que se encontrava a instrução pública no Pará:

Entre nós, não só no Pará, mas no Brasil todo, nada de semelhante, si não os escassos relatórios das repartições de instrução publica, de um medíocre interesse estreitamente local e burocrático, onde se podem talvez alcançar algumas notícias, mas não beber lições. Por isso é que á pergunta – qual a situação da instrução publica no Estado do Pará, apenas podemos responder com algarismo sem nenhuma significação, porque indicam apenas parcelas dispersas, sem exprimirem o resultado de uma comparação útil e sugestiva. E sobre o resultado do ensino desde muito distribuído pelo Estado e dos fructos colhidos, ainda maior é a penúria de nossos meios de informação positiva. [...] Todavia, e nada obstante essa carência de informações, o estudo que desde muito hei feito da situação do nosso ensino publico, das suas condições e de sua marcha, a sincera atenção com que, vae por doze anos, acompanho o seu movimento, o conhecimento que tenho d’este Estado donde sou filho e que por mais de uma vez visitei em considerável extensão e emfim todos os meios de observação directa e indirecta, de dedução e indução, ao alcance do observador que estuda a sociedade em que vive, autorizam-me a dizer, quase com a mesma certeza resultante dos algarismos estatísticos, que é tristissimamente precária a situação da nossa instrução publica. (VERÍSSIMO, 1891, p. 7).

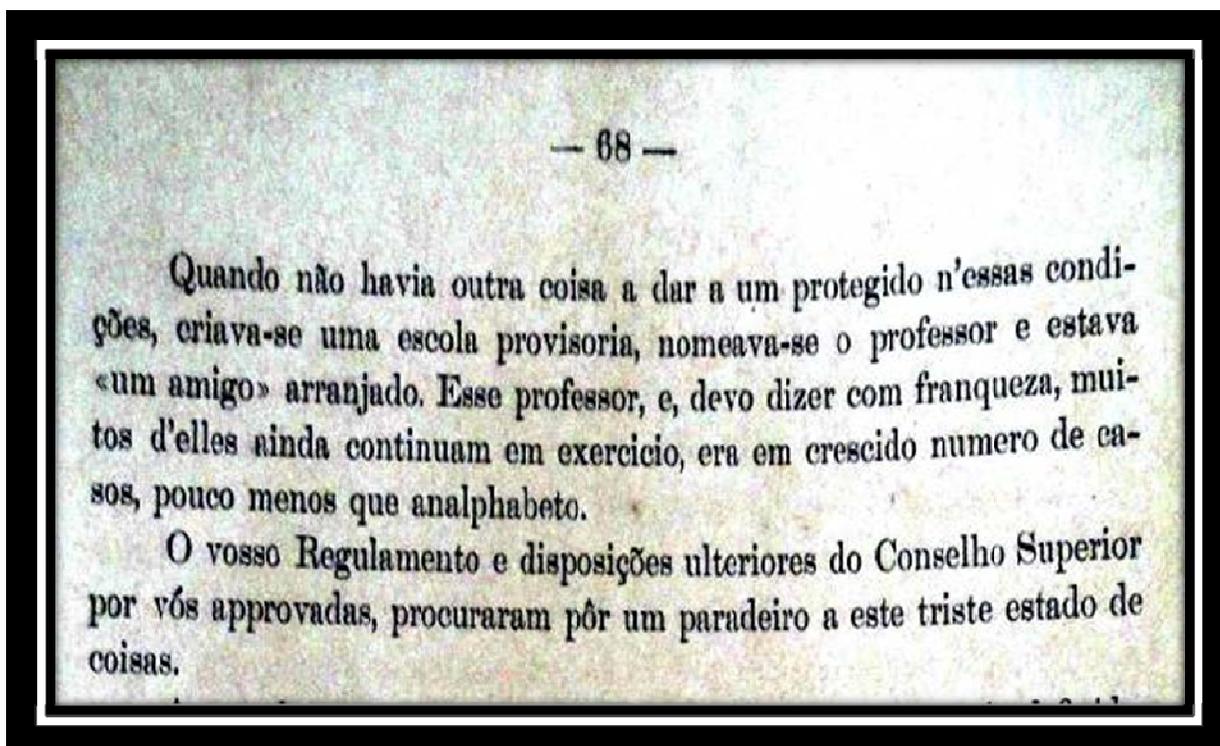
Em 1889 com a República, a Instrução Pública Primária no Pará regia-se pela lei n. 1295 de 20 de Dezembro de 1886 e carecia de organização e enérgicas reformas. Isso era

reconhecido por muitas pessoas, inclusive, pelos presidentes da província do estado do Pará: “A instrução publica, dizia em 22 de julho de 1889, o Presidente Roso Danin, n’esta província está n’um verdadeiro cahos. Reformas sucessivas sem critério e estudo plantaram a desordem n’esse importante ramo de serviço publico [...]” (VERÍSSIMO, 1891, p. 8). Nesse sentido, continuou:

Peza-me dizer-vos, escrevia em seu relatório em 2 de Fevereiro de 1889, o presidente Sr. Almeida Pernambuco que tendo n’elle (no serviço da instrução publica) encontrado a mais completa desorganização, é forçoso reconhecer o pequeno resultado colhido de avulta somma votada a esse serviço nos vossos orçamentos[...]. Não exagero dizendo, escreve em igual documento de 27 de Janeiro de 1889, o Diretor geral, Sr. Dr. Nina Ribeiro, com o mais profundo sentimento, que a instrução publica n’esta província não corresponde ao dispêndio orçamentário, e não passa ainda de um desideratum a reclamar heroicos esforços que a levarem do abatimento em que jaz. (VERÍSSIMO, 1891, p. 8-9).

Nessa época, muito foi debatido por intelectuais, políticos e proprietários rurais sobre o crescimento econômico do país, o progresso da nação, a modernização da sociedade, o trabalho livre e a educação foi ressaltada como uma necessidade política e social, como instrumento importante no projeto civilizador da República. Sobre a educação estava uma enorme responsabilidade: “a formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social.” (SOUZA, 1998, p. 27). Nessa perspectiva, o governo republicano no Pará tomou algumas ações: o Dr. Justo Chermont em 7 de maio de 1890 baixou o decreto n. 149 que regulamentou a instrução pública, especialmente o ensino primário. Esse decreto não teve um impacto esperado no que concerne às mudanças propostas pelo projeto da República, como alguma forma de efetivar a escola moderna, evidenciando a vitória das luzes sobre a ignorância, com as garantias de liberdade, de civilização da população paraense. No Estado do Pará, a educação atuava na formação dos indivíduos como elemento disciplinador que favorecia as barganhas políticas e não como elemento atrelado à cidadania, para a formação do cidadão, porque nem sempre os professores tinham essa formação. Assim, o decreto n. 149 foi uma iniciativa de coibir esse tipo de ação, um exemplo disso, é o que diz o trecho do relatório de José Veríssimo:

Figura 6 – Fragmento do Relatório da Instrução Pública do Pará (1890). Segunda parte: Do Ensino Primário – VII Organização do ensino primário

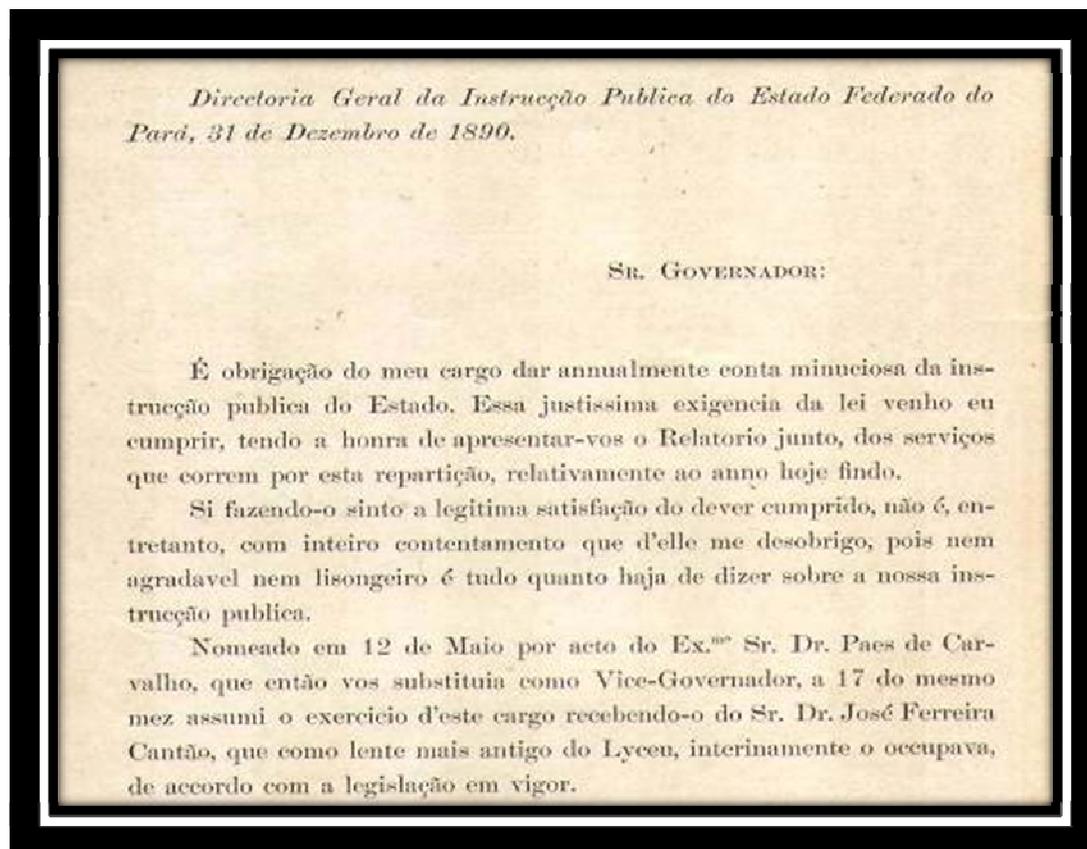


Fonte: Veríssimo (1891, p. 68).

A política tinha muita ingerência nos assuntos referentes à instrução pública, esse era um problema a ser superado pela República, o qual foi detectado pelo diretor de Instrução Pública José Veríssimo de Matos,⁶⁷ nomeado em 12 de maio de 1890 – ficando nesse cargo até abril de 1891 –, após assumir esse cargo passou a se dedicar mais ainda à educação e realizou uma série de viagens no interior do Pará, conhecendo e observando o que ocorria nas escolas desses lugares, o mesmo fez com as da capital. Dessa ação e cargo, resultou sua contribuição: o Relatório da Instrução Pública no Estado do Pará, datado de 31 de Dezembro de 1890, conforme figura abaixo:

⁶⁷José Veríssimo de Matos nasceu em Óbitos no Pará, em 8 de abril de 1857 e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 2 de dezembro de 1916. Viveu sua infância em Manaus no Amazonas e em Belém, com 12 anos foi morar no Rio de Janeiro, lá estudou na Escola Politécnica, mas interrompeu por motivo de saúde (1876). Regressou ao Pará e se dedicou ao magistério e ao jornalismo. Em 1877 colaborou com o Jornal Liberal do Pará e Diário do Grão-Pará, em 1879 fundou o jornal trimestral Gazeta do Norte, em 1883 criou a Revista Amazônia. Escreveu sobre o mestiço na Amazônia sob o título “Raças Cruzadas no Pará”, escreveu também sobre pedagogia, literatura, economia e história, o destaque vai para a Educação Nacional (1906). Foi fundador da cadeira 18 na Academia Brasileira de Letras. Para saber mais, ler Araújo (2007).

Figura 7 – Fragmento do Ofício do Diretor da Instrução Pública ao Governador Paes de Carvalho



Fonte: Veríssimo (1891).

Desse modo, a história da Instrução Pública no Pará, de acordo com o Relatório de Veríssimo (1891), foi registrada como uma experiência carente de desenvolvimento. Além de sua observação, as visitas nas escolas do interior e capital foram registradas na forma de relatório, no qual Veríssimo (1891, p.10) atribuiu o **atraso do ensino público e sua organização** devido a sete fatores:

- 1) dissiminação da proposta num vasto território,
- 2) a falta de escolas elementares por todos os lugares onde dela há necessidade;
- 3) a vida ambulante da gente empregada na indústria extractiva;
- 4) a falta de inspeção regular;
- 5) a falta de habilidade de alguns professores;
- 6) a pobreza dos alunos;
- 7) finalmente, a negligencia de muitos paes de família.

Essa constelação de fatores contribuiu para o pouco desenvolvimento e a má situação pela qual passava a instrução pública, desde antes da República. Para Veríssimo (1891, p. 10), a situação da instrução pública tinha duas categorias de causas: gerais e

particulares. Como causas gerais citou a profunda indiferença pública por essa questão, isso ficou evidente, devido à centralização da direção do ensino público convergente ao Presidente da Província, que, pelo cargo que ocupava, tinha muitas atribuições, complexos encargos e serviços, comprometendo seu tempo e interesse perante a Instrução Pública. Outro entrave foi a multiplicidade e instabilidade da legislação elaborada por um poder que desconhecia os princípios e planos pedagógicos. A inferência da política na instrução pública foi outro fato, “procurando sempre fazer do professorado um corpo, e das diferentes funções da alta administração da instrução publica um fator eleitoral”.

As causas particulares apontadas no texto por Veríssimo (1891) já estavam presentes na educação paraense antes de sua gestão, dentre elas, foram citadas: a incapacidade do professorado; a falta de inspeção; a desorganização dos serviços, que envolvia a regulamentação dos programas, do horário, a adaptação dos livros; a falta de recursos materiais comprometia a execução dos regulamentos.

Quando Veríssimo, em maio de 1890, assumiu a direção da Instrução Pública, que era regida pela lei 1.295 de 20 de dezembro de 1886, o ensino primário estava assim constituído: escolas provisórias, Escolas de 1º grau, Escolas de 2º grau. As Escolas provisórias foram transformadas em elementares, passaram a ter o curso de três anos, um determinado programa e horário. Em relação aos professores, foi adotada outra postura em relação ao ingresso, exigiu-se um exame de suficiência como meio de efetivar uma melhor regência, “elevaram-se os vencimentos dos professores que tivessem esse exame e criou-se um vencimento especial, superior áquelle, para os normalistas que quisessem reger taes escolas.” (VERÍSSIMO, 1891, p. 68). Ainda mais, querendo aproveitar a quantidade de senhoras tituladas pela Escola Normal e sem emprego, resolveu-se que, sempre que possível, seriam as escolas elementares consideradas mistas e regidas por professoras (VERÍSSIMO, 1891).

Veríssimo (1891) considerou fundamental a escola elementar na Instrução Pública, por isso adotou várias medidas, uma delas foi a forma de ingresso dos professores, a exigência do exame de suficiência poderia amenizar a qualidade do ensino. Porém, na realidade, não aconteceu bem assim. Como o exame poderia ser feito também no interior, ocorreram abusos e tentativas de burlar o exame, houve resistência por parte dos próprios professores: “Não aparece ninguém para fazer esse exame n’esta capital, chovem as petições dos requerem fazel-o no interior, muitos dos quaes vêm a esta directoria, por si ou por um protector qualquer, indicar os exames que preferem” (VERÍSSIMO, 1891, p. 69). Esse fato, colocava em dúvida a capacidade do professorado elementar, que dos 122 não normalistas

nesse ano, somente 17 realizaram o exame, apesar do mesmo ter começado em agosto do corrente ano.

O diretor da Instrução Pública pedia uma série de medidas para coibir esses abusos,⁶⁸ também pedia pela **não** criação de outras escolas, porque para ele pouca serventia tinha uma escola sem as mínimas condições, sem rudimentar mobília, nem banco, nem mesa, sem quadro negro. Não estava a regatear com o ensino público, mas entendia que as despesas com este deveria oferecer às escolas elementares, uma casa, os móveis e o material necessário. Além disso, observou que a organização do ensino primário era pautada em regulamentos que não atendiam às necessidades pedagógicas. Ele defendia a integralização do ensino e, de fato, fez esforços em busca da **organização do ensino público** e apontou os avanços advindos do Dec. n.º 147 de 7 de Maio de 1890, o qual, segundo ele, veio dar um desenho à organização do ensino primário. O regulamento que baixou com esse decreto dividiu o ensino primário em elementar e integral. Foram restabelecidas as entrâncias classificadas como da primeira, as escolas das vilas e freguesias; como de segunda, as da cidade e como de terceira, as da capital. Também possibilitou ao Diretor Geral expedir um Regimento Interno com programas mais estruturados, acabando com o simples rol de matérias, que pouca significação tinha para os alunos e professores, atendendo assim, às exigências da pedagogia, como a organização e a higiene escolar, da seguinte forma:

- a) A que introduziu e systematizou a educação cívica e a educação physica nas escolas; b) A que restaurou os adjunctos, determinando o numero máximo de alunos para cada professor e escola; c) A que argumentou o tempo do trabalho escolar, que as ultimas reformas tinham irrisoriamente reduzido quase a nada; d) A que determinou o período escolar e systematizou os cursos; e) A que estabeleceu, systematizando-os também, os exames finaes de estudos primários e creou para eles um certificado especial. (VERÍSSIMO, 1891, p. 73).

As ações do governador em conjunto com o diretor da instrução pública no ano de 1890 traduziram-se em medidas que visavam a uma forma de organização do ensino à luz dos princípios da pedagogia, cujas informações e atualizações, Veríssimo, um homem culto e à frente de seu tempo, buscava em outras experiências, tendo como referência, principalmente a França. Sobre essa organização, disse: “tal como está organizado o nosso ensino primário, deve dar os mais auspiciosos resultados.” (VERÍSSIMO, 1891, p. 74). Tanto é que apontou o

⁶⁸Creio que para remediar este mal e melhorar a situação do nosso ensino elementar, devíamos: 1º Acabar com os exames de suficiência no interior; 2º Criar um certificado especial de aptidão para o ensino elementar; 3º Fixar uma época determinada para realizarem-se esses exames na capital e, sem accrescer-lhes as dificuldades, cercal-o de todas as garantias de verdade e de justiça; 4º Demittir todo o professor elementar interino que não se apresentasse aos primeiros exames abertos depois da sua nomeação; 5º Dar aos professores nomeados n'estas condições, depois de cinco anos de exercicio e de um novo exame, as garantias de inamovibilidade dos professores populares.

extraordinário acréscimo de frequência⁶⁹ escolar, também verificou que os programas eram seguidos, mas imperfeitamente executados, mesmo assim, já era um avanço e os resultados decorriam dessas medidas. Entretanto, o diretor da instrução pública reconhecia que o Regulamento e os programas estabelecidos não foram aceitos plenamente, em algumas escolas tudo continuava como antes.

De acordo com o Regulamento, o art. 93º determinava o funcionamento das atividades escolares em duas sessões diárias, umas das 7:30 às 11:00 da manhã e outra de 15:00 às 17:00 horas, de acordo com as observações de Veríssimo, esse horário deveria ser mudado e solicitou a alteração, pois deveria se considerar o regime de chuvas à tarde e as ausências dos alunos pela manhã, antes das 9:00 horas, devido a suas ocupações domésticas, ou pequenos serviços, considerando que a frequência nas escolas públicas era para os filhos de famílias pobres. Desse modo, o funcionamento ficava comprometido e reduzido a duas horas e meia, isso era um golpe na instrução pública. Assim, Veríssimo sugeria que fossem reestabelecidos pelo menos cinco horas, das 9:00 às 14:00 horas, com intervalo de 15 ou 10 minutos, porque, menos que isso, considerava insuficiente para a execução dos programas. Mesmo sabendo do inconveniente do horário, disse:

Estou em crer que encarada á luz dos rigorosos princípios da hygiene, esta disposição só póde ser favorável a uns e outros, e cooperaria talvez para voltarmos aos nossos velhos costumes de um almoço frugal pela manhã e o jantar das três horas, uso incomparavelmente superior aos nossos actuaes hábitos, em inteira contradição com os princípios da hygiene própria dos climas quentes. Nos estados do Maranhão, de Pernambuco e da Bahia, cujos costumes e clima não são sensivelmente diferentes dos nossos, o período do trabalho escolar é esse que proponho, das 9 horas da manhã ás 2 da tarde. (VERÍSSIMO, 1891, p. 76).

A referida reforma era um anúncio de muitas mudanças, uma delas era coibir a disseminação das escolas nas cidades e vilas, o importante era divulgar e implementar outra concepção de instituição escolar e “começar pela capital e ir pouco e pouco fazendo os agrupamentos escolares ou, e é melhor dizer, as escolas de muitas classes confiadas cada uma a um professor. A lacuna é a educação physica.” (VERÍSSIMO, 1891, p. 77).

O discurso de Veríssimo era em favor da higiene e da introdução de exercícios físicos, novos hábitos escolares, com o aproveitamento de outros espaços, como as praças e era a proposta de uma educação para **além dos muros das escolas**, tal qual prescrevia o art. 34º do regimento escolar.

⁶⁹27 ½ % da matrícula logo após as medidas adotadas com a reforma de 1890.

A educação física era tomada como urgente na reorganização do sistema geral da educação pública como proposta de cultura física, com ginástica, esgrima e exercícios militares em todos os setes anos do curso de humanidades. Em Belém, a proposta era favorecida devido à Belle Époque e às belas praças, como narrou Veríssimo:

Que em cada cidade as municipalidades preparem pequenos ou grandes prados em parte arborizados, em parte gramados, onde os alunos dos estabelecimentos públicos e particulares vão, conduzidos pelos mestres, em dias determinados, entregar-se a exercícios de corpo e aos salutareos prazeres dos jogos athleticos. Si isto viessemos a conseguir comprehendéis que enorme passo teríamos dado para a completa realização d'essa parte dos programas, pois poderia esta Directoria, na conformidade do art. 34.º do regulamento escolar determinar que uma escola ou escolas, sob a direção dos respectivos professores, realizem essa parte do programma (educação physica) em locaes fora da casa da escola, como praças ou estradas da localidade escolar e seus arrabaldes. [...] Si ao meu pedido me fosse licito juntar uma indicação, o logar a que daria a preferencia para se transformado em jardim da educação physica seria a praça Batista Campos, que me parece reunir as condições exigidas. (VERÍSSIMO, 1891, p. 78).

Figura 8 – Fotografia da Praça Batista Campos, 1908



Fonte: Montenegro (1908, p. 61).

Em 1890, no Pará, já havia a intenção de organizar as escolas articuladas à concepção de escola moderna. Veríssimo criticava a concepção de escola primária, onde eram reunidos os alunos de diversos níveis, divididos em várias classes, sob a direção de um só mestre, funcionando na mesma sala. Segundo ele, havia a necessidade de dividir a escola em

tantas classes e cursos, dentro do possível aos cuidados de um professor, mesmo que para isso duplicasse o número de professores e aumentasse a receita para o Estado. Mas era investimento em educação e atenderia a indispensável transformação do regime escolar, tal fato já ocorria em outros países: “o agrupamento de varias d’essas escolas disseminadas em um edifício, formando uma só, com as respectivas classes ou cursos discriminados.” (VERÍSSIMO, 1891, p. 79), Essa concepção de escola, depois, em 1893 foi implantada em São Paulo, o modelo de escola paulista. A concepção de escola moderna defendida devia ser instalada em perfeita organização escolar e higiene, ter pelo menos certos anexos, comodidades, uma latrina, um lavatório, um serviço de água para o consumo, um recreio. Como a maioria dos prédios – em que funcionavam as escolas – eram alugados e algumas escolas funcionavam na própria casa da professora, apenas oito ou dez encontravam-se organizadas já sinalizando conforme a indicada concepção de escola moderna (VERÍSSIMO, 1891).

Esse relatório de Veríssimo traz indícios e evidências concretas, de que durante o ano de 1890 ele tentou efetivar a mudança na organização escolar atendendo a concepção de escola moderna, é citado que ele pediu a autorização ao Governador para fazer tal modificação: “N’esta ordem de ideias, vos pedí em 3 de Julho, me autorisasseis a ensaiar a reunião de algumas d’essas escolas”, tais argumentos eram de ordem pedagógica e econômica, além disso facilitaria inspeção escolar e segundo suas palavras esta era a intenção do governo do estado do Pará (VERÍSSIMO, 1891, p. 81):

Sei que é, dizia eu no mesmo citado officio, e nem podia deixar de ser, pensamento do Governo, dotar este Estado, a começar por esta capital, de casas de escolas que satisfaçam as exigências da architectura escolar e da nossa civilização. Realizando esse pensamento, o Governo terá forçosamente de adaptar o systema dos agrupamentos escolares, que, como disse, dando inteira satisfação aos ensinamentos da pedagogia, impõe-se como uma necessidade de ordem econômica, pois é claro que uma casa que póde comportar 200 ou 300 alumnos custará muito menos que quatro casas para 70, máximo determinado pelo Reg., para cada escola. [...] Concordando commigo, conforme vos dignastes declarar em vosso officio de 19 de Julho, sobre os resultados que de tal medida adviriam á instrucção publica, autorizastes-me ao mesmo tempo a tomal-a, o que **não pude todavia realizar** por circunstancias de ordem material e pela extrema opposição que encontrei nos professores por demais interessados na sua permanencia d’este estado de coisas. (VERÍSSIMO, 1891, p. 81, grifo nosso).

Segundo Veríssimo (1891), na época em que foi diretor da Instrução Pública, pelo menos dois fatores o impediram de implantar o sistema de agrupamentos escolares, a falta de estrutura física e a resistência dos professores. Toda mudança requer uma preparação e naquele momento o Pará não tinha uma arquitetura escolar adequada à concepção de escola

moderna, a qual só vai se concretizar no limiar dos séculos XIX e XX. As escolas existentes no início da década de 1890 estavam com precárias instalações, sem mobília, sem material como um quadro negro, globo, compasso, régua, esquadros, não tinham condições de executar os programas de geografia, cálculo, geometria prática, lições de coisas, noções de ciência prática. Não havia espaço para a educação física e nem para tratar da higiene, já que os ambientes eram sem ar, com pouca luz, úmidos, quentes e abafados. Apenas no final de 1890 começou chegar a mobília:

Directoria geral da instrução publica do Estado Confederado do Pará, 28 de Novembro de 1890. – N.º 213. – Sr. Governador. Tenho o prazer de anunciar-vos que parte da encomenda de mobília e material escolar, feito para os Estados-Unidos da America do Norte, por intermédio do Sr. Comendador José Cardoso da Cunha Coimbra, aacaba de chegar no vapor Paraense, como vereis do conhecimento e factura que tenho a honra de passar ás vossas mãos. (VERÍSSIMO, 1891, p. 90).

Outro fator era a separação entre a escola e a residência do professor (a). Este estado de coisa comprometia o bom andamento das aulas, pois tinha enormes inconvenientes para a instrução pública, tais como: o não cumprimento do horário, os afazeres domésticos comprometiam as aulas, festa em família, visitas. Um fato que Veríssimo narrou foi de uma professora que estava doente e negava-se a tirar licença para não perder a gratificação do *pro labore* e pessoalmente verificou que continuava a receber as alunas e seu marido era quem tomava a lição. Era uma situação cômoda para o professor, além disso, ao tirar a escola de sua residência, deixaria de receber o dinheiro do aluguel, por isso ele rejeitava qualquer novidade sobre isso.

Em 1891, assumiu o governo do estado o Dr. Lauro Sodré e a Direção da Instrução Pública, Alexandre Vaz Tavares. O referido governador fez esforços de reorganizar a instrução pública, instituiu o novo Regimento ao ensino primário através do Decreto nº 372 de 13 de julho, mantendo em suas bases o de 7 de maio de 1890, mas procurou corrigir algumas das suas disposições, considerando as lições da prática e da experiência em harmonia com os princípios da Constituição vigente. O Regimento de 13 de julho ficou em vigor até sua substituição pelo Regimento de 18 de Janeiro de 1897. Durante a década de 1890, ocorreram poucas alterações, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Com art.'s do Regimento Primário de 13 de Julho de 1891 e 18 de Janeiro de 1897

Reg. 13 de Julho de 1891	Reg. 18 de Janeiro de 1897
<p>Art. 50. – O ensino primário divide-se em elementar e integral.</p> <p>Art. 51. – O ensino elementar dado nas escolas elementares, compreende:</p> <p>1.º O ensino concreto das formas, cores, números, dimensões, tempo, sons, qualidade dos objetos, medidas, seu uso e aplicações.</p> <p>2.º Geometria pratica e noções sobre a medição das áreas e capacidades.</p> <p>3.º Escripta e leitura.</p> <p>4.º Ensino pratico da língua materna, merecendo sobretudo atenção a construção concreta das phrases e a orthgraphia.</p> <p>5.º Arith.^a pratica, compreendendo as 4 operações, fracções, regra de três, cálculos de juros. Problemas concretamente formulados.</p> <p>6.º Geogr. E noções geraes da geogr. Do Brasil; ideia geral da geogr. univ.</p> <p>Art. 52. – O curso das escolas elementares durará pelo menos 3 annos.</p> <p>Art. 53. – A instrução integral é dada nas escolas primarias.</p> <p>Art. 54. – O curso d'essas escolas durará obrigatoriamente de 6 annos, sendo 2 para o curso elementar, 2 para curso médio e 2 para o curso superior.</p>	<p>Art. 6.º - O ensino primário divide-se em elementar e integral.</p> <p>§1.º – O ensino elementar é dado nas escolas elementares em curso de três annos e compreende:</p> <p>a) Leitura. Lições de coisas.</p> <p>b) Lingua materna (estudo pratico) merecendo particular atenção e solicitude por parte do mestre a construção concreta das phrases e orthografia;</p> <p>c) Arith.^a pratica até juros, inclusive;</p> <p>d) Geom.^a pratica e noções sobre a medição das áreas e volumes;</p> <p>e) Geogr. Univ. (noções) Geogr. Do Brasil, especialmente a do Pará;</p> <p>f) Factos mais importantes da historia do Brazil;</p> <p>g) Instr. Moral e cívica. Leitura da Constituição do Estado explicada pelo professor;</p> <p>h) Desenho á mão livre e escripta.</p> <p>§ 2.º O ensino primário integral é dado:</p> <p>Nas escolas primarias integraes;</p> <p>No Collegio do Amparo;</p> <p>No Instituto Paraense; e</p> <p>Nas escolas anexas á Escola Normal, em um curso de 6 annos [...].</p>

Fonte: Bastos (1902, p. 9).

Como se observa, o programa do ensino primário foi basicamente mantido. Qual a diferença entre o Decreto n. 372 de 13 de julho de 1891 e o Decreto n.º 403 de 18 de Janeiro de 1897 expostos no quadro 1? O que ficou mais evidente no art. 6.º do Regulamento de 18 de Janeiro de 1897 foi a disposição dos artigos e incisos trazendo o mesmo conteúdo, sendo que uma informação está no início, outra ao meio, ou no fim, um jogo de inversão sem valor pedagógico. Entretanto existem dois pontos nesse artigo sobre o programa do regulamento de 18 de janeiro de 1897, que se distanciam um pouco do regulamento de 13 de julho de 1891 e diz respeito aos argumentos no programa no ensino elementar na alínea: f) Factos mais importantes da historia do Brazil; g) Instr. Moral e cívica. Leitura da Constituição do Estado

explicada pelo professor; h) Desenho á mão livre e escripta. Então, nesse aspecto, o Regulamento de 1897 acrescentou conteúdo ao ensino e também suprimiu o “ensino das noções de escripturação mercantil, rudimentos de trigonometria e agrimensura, e noções de direito pátrio e das principaes leis federaes e do Estado.” (BASTOS, 1902, p. 13).

De acordo com Alexandre Vaz Tavares (1902), as mudanças nem mereciam ser notadas, mesmo assim fez referência à supressão do Art. 17. – O diretor geral será nomeado pelo Governador, de entre os cidadãos de reconhecidas habilitações especiaes, moralidade e aptidões exigidas para o cargo; Art. 18. – O diretor geral não pode exercer outra profissão, nem aceitar cargo remunerado ou não, federal, do Estado, municipal ou comissão que não tenha caracter pedagógico. Realmente, se a pessoa que assume o cargo é cidadão e homem de bem, e para assumir tal responsabilidade deveria ter esses predicados, então é desnecessário a exigência dos predicados no art. 17 e a proibição exposta no art. 18, pois esta melindraria e colocaria em dúvida sua moralidade. A segunda alteração é a do conteúdo do § único do art. 114, do Decreto n. 403, que na análise de Alexandre Vaz Tavares não passa de um desdobramento do Art. 20 do Decreto n.º 372.

Quadro 3 – Com art. do Regimento Primário de 13 de Julho de 1891 e 18 de Janeiro de 1897

Reg. 13 de Julho de 1891	Reg. 18 de Janeiro de 1897
Art. 20. – O diretor geral será substituído, nos seus impedimentos, pelo diretor do Lyceu.	§Único. – O diretor geral pode comissionar a qualquer dos outros do Lyceu Paraense, Escola normal ou Instituto Paraense para substituil-o nos actos públicos a que não possa comparecer por accumulo de serviço ou incomodo de saúde; nos seus impedimentos maiores, porem, a mesma substituição se fará indistinctamente por qualquer dos diretores citados, mediante nomeação do Governador.

Fonte: Bastos (1902, p. 20).

Alexandre Vaz Tavares assumiu a direção da instrução pública no período de abril a 26 de outubro de 1891. Na sua gestão foi instituído o Regulamento de 1891. O senhor Augusto Olympio de Araujo e Souza anos depois assumiu a direção da instrução Pública, no primeiro período de 11 de fevereiro de 1897 a 28 de março de 1898 e num segundo momento retornou, ficando de 2 de janeiro a 1 de março de 1899. Na sua gestão foi instituído o regulamento de 1897 e o de 1899. Foi nomeado Secretario de Governo, em substituição a Dr. Serzedelo Corrêa. Devido a ser uma personalidade ilustre, Secretário de Estado, o senhor

Augusto Olympio teve a oportunidade e o favorecimento de escrever sobre a história da educação paraense: “Por especial obsequio á redação d’A Escola, o ilustrado ex-diretor Geral da Instrução Publica e actual Secretario do Estado, dr. Augusto Olympio de Araujo e Souza, a quem tocou escrever sobre a instrução publica [...]” (BASTOS, 1902, p. 6).

Alexandre Vaz Tavares fez uma análise comparativa do Decreto n. 372 de 13 de julho de 1891 e o Decreto n.º 403 de 18 de Janeiro de 1897, motivado a responder as acusações injustas dirigidas a sua pessoa pelo ex. sr. Augusto Olympio de Araujo e Souza. Tavares primeiro escreveu para o jornal A República, com a interrompida impressão do jornal, resolveu compendiar as publicações numa brochura publicada em 1900 em sua íntegra, onde buscou responder as acusações desqualificando os pretensos melhoramentos que Augusto Olympio salientou ter feito nas reformas que organizou:

[...] o decreto n. 372 de 1891 é igual ao de n. 149 de 1890, – conforme opinou o sr. Olympio, – e si, a seu turno, o decreto n. 403 de 1897 é semelhante ao primeiro, – segundo demonstrei até aqui, – por um princípio mathematico muito conhecido de serem iguaes entre si duas cousas que o são a uma terceira, – aquelles três citados decretos são inegavelmente todos idênticos. (BASTOS, 1902, p. 36).

Os embates sobre a Instrução Pública e as políticas implantadas nessa época no Pará foram pautados na crítica às ações do político antecessor, que implantava a política pública, essa atuação ocorreu em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Assim, o político ou os grupos de interesse disputavam para influenciar e definir como deveria ser a educação e o que significaria ser educado. Desse modo, os conceitos iam adquirindo legitimidade e os discursos constituídos na base política, chegando muitas das vezes às vias de ofensa pessoal. “O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Os regulamentos publicados foram articulados aos interesses e pensamentos políticos defendidos pelos autores desses documentos, esses textos são políticos e vinculados ao interesse público de toda a sociedade, porque são textos que expressam a política. Sendo assim, nem sempre são coerentes e esclarecedores, podem ser contraditórios, porque resultaram de disputas, acordos de grupos que atuaram em diferentes lugares da produção política. Desse modo, carregam limitações e possibilidades, por serem intervenções textuais proclamaram uma intenção, que resultou em uma ação, ou não. Dessa forma, não se tornou acabada no momento legislativo e nem se eximiu de crítica, na época foram debatidos. A

publicação desses textos teve consequências, porque foram expostos a um exame, criticados publicamente, foi estabelecida toda uma relação de reconhecimento pela sociedade paraense de aceitação ou resistência, para que pudesse ganhar a dimensão cultural de política pública. Nesse sentido, ocorreu a crítica de Tavares Bastos (1902, p. 36-37):

Atiradas aos ventos da publicidade, em uma coleção de leis e regulamentos do ensino estadual, destinada a ser transmitida às gerações porvir, as mais formidáveis acusações ao decreto n. 403, de 1897, no qual me coube a honra de colaborar, – cumpre-me fazel-as acompanhar da indispensável defesa, mostrando-lhes a sem-razão, a carencia de fundamento, o incerto, o vago, o esmo das asserções, para que o publico sensato presente e futuro veja e contemple como tanta coragem, tanta audácia, tão mal desenvolvida pela sede de celebridade, sombriamente recomendada a quem traz um título científico, por cuja candidez devera zelar. Até aqui, hei bem publicamente patenteado a tristíssima estreia do sr. Augusto Olympio sobre o scenario da historia critica da instrução publica paraense, no primeiro octennio do regime republicano; mas ainda não é tudo; apenas ocupei-me como que da primeira parte d'este enorme colossal trabalho, em cuja continuação acompanhal-o-ei, seguindo pista, pisando nas pegadas [...].

Este decreto destacou entre parenthesis os artigos d'aquella lei, á medida que os foi regulamentando. Muitos d'elles já ficaram cotejados, na presente resposta, com os pontos indigitados pelo jovem escritor como optimamente fundamentaes da reforma de 13 de julho de 91, ficando então exuberantemente provado que são os mesmíssimos em essência. Como, pois, avança o fecundo historiador em dizer que houve alteração na ORGANIZAÇÃO do *ensino*!! [...] Onde as provas d'essa modificação organica? [...] Em que consistio ella? [...] – Si encontrou-a, tendo de fazer-lhe referencias, era obrigação sua de escritor, relator e critico o apontal-a, para não deixar dizer-se mais tarde que atirara ao que não via. Fique certo o sr. Olympio de que si essa lei tentasse contra a organização do ensino primário, o principio do concurso para as nomeações de professores, os direitos e deveres d'estes, os exames primários, a direção e fiscalização do ensino, e em fim todas as disposições que formam a essência mesma das reformas republicanas, anteriormente promulgadas neste sentido ella teria sido, como a antecedente, vetada pelo poder competente.

Segundo Ball (1993 *apud* MAINARDES, 2006), existe distinção entre política como texto e política como discurso. A política, como texto tem como base a teoria literária, que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas, já o texto das políticas são expostos a uma pluralidade de leituras por diferentes leitores. Isso dificulta sua aceitação, reconhecimento e legitimidade, apenas algumas vezes são ouvidas e investidas de autoridade, onde “alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares.” (MAINARDES, 2006, p. 54). É um processo complexo, porque os discursos não são neutros, têm vínculo com o poder e interesses conforme o momento histórico que vinha se vivendo, ou está sendo vivido naquele momento e portanto, exposto a crítica:

Em teoria, o douto reformador é de belíssimas doutrinas, um pregador de sãos princípios, um purista sem segundo; na pratica, porem... quanta desilluzão! [...] Que decepções! [...] Triste e amáro desengano! [...] Pois, si era convicção sua verdadeira, conciente, inabalável, – que a nenhum ramo da administração publica são tão

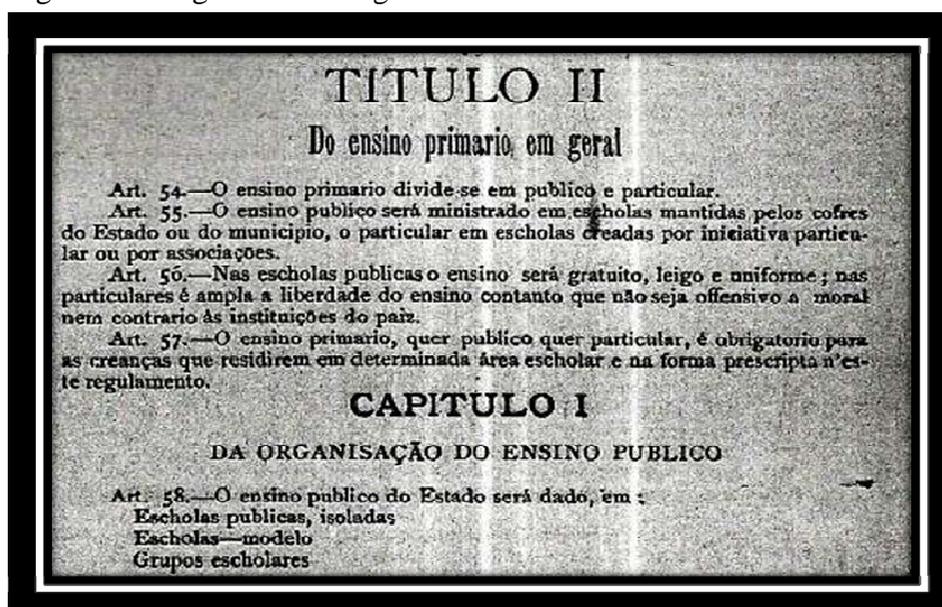
prejudiciais as reformas repetidas como á instrucção, – que razões o levaram a effectuar a de 1899, quando a ultima existente não datava senão de dois anos apenas? (BASTOS, 1902, p. 40).

Todas as críticas feitas por Tavares Bastos ao Regulamento de 1897 e ao Sr. Augusto Olympio foram motivadas devido às críticas que Olympio fez ao Regulamento de 1891, instituído na época em que Tavares Bastos estava à frente da direção da Instrução Pública. Para Olympio, seguidas reformas eram prejudiciais à instrução pública, pois houve a de 1890 de Veríssimo e a de 1891 de Tavares Bastos. Sobre o Regulamento de 1891, o Sr. Olympio disse o seguinte:

Não foi, porem, só este mal originado da reforma de 18 de Janeiro. Ella pezou nos destinos da nossa instrução publica mais do que como um passageiro erro administrativo, porque impoz desde logo a necessidade da sua revogação, prologando assim um período que não foi somente de estacionamento (*sic*) para o ensino official, mas de indecisões e vacilações. (BASTOS, 1902, p. 41).

O interesse aqui não é tratar de uma análise comparativa entre o Regulamento de 1891 e 1897, nem as críticas trocadas por ambos, o exposto sobre esse assunto faz parte do que foi vivido historicamente na Instrução Pública no Pará. Mas compreender o que trouxe de importante o Regulamento de 1899, na gestão do Sr. Augusto Olympio para a educação paraense, observando como disse Tavares Bastos: por que ele instituiu o Regulamento de 1899 se apenas há dois anos em 1897 havia efetivado outro? Considerando, que ele criticou essa ação em Tavares Bastos.

Figura 9 – Fragmento do Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899



Fonte: Pará (1899).

O Decreto n. 625 de 2 de Janeiro de 1899 assinado pelo então governador Dr. José Paes de Carvalho e o Secretário de Governo Sr. Augusto Olympio de Araujo Soares reorganizou o ensino primário no Pará. O referido decreto apresentou um artigo polêmico: Art. 1. – A direção suprema de ensino cabe ao Governador do estado, que terá como auxiliares: a) O Diretor Geral da Instrução Publica; b) O Conselho Superior. Esse artigo reviveu um tema: a responsabilidade do ensino. Consequentemente, também, gerou a discussão sobre a liberdade de ensino, das mãos do Estado e da politicagem. Questão que vinha sendo reivindicada há tempos. Toda política gera efeitos, os quais devem ter a preocupação com a justiça, respeito à liberdade individual e a igualdade ou diferença. Portanto, a curiosidade de saber os efeitos desse regulamento na organização da Instrução Pública e sua relação com o objeto desta tese motivou o estudo deste.

3 A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX

O propósito deste capítulo é desvelar a importância da criação dos Grupos Escolares no Pará na Primeira República. A questão que orientou este capítulo foi: Qual a importância da criação dos grupos escolares na Primeira República? Assim, iniciei o capítulo, tratando dessa importância, centrando as atenções para o documento de criação dos grupos escolares Decreto n.625, de janeiro de 1899 no governo de Paes de Carvalho, o qual estabelece outra organização do ensino primário, na modalidade de grupos escolares, embora continuasse a manter também a modalidade de escolas isoladas e destaco também que, em 1890, José Veríssimo já anunciava a ideia de escola graduada, ou seja, a reunião de escolas num mesmo prédio, com várias salas de aulas.

Em seguida, apresento o primeiro grupo escolar criado no estado do Pará, inicio o texto destacando a cidade de Alenquer, espaço onde foi criado o referido grupo, que a princípio teve o nome dessa cidade e foi depois denominado de Fulgencio Simões, advogado, político e filho dessa cidade. Em continuidade, apresento um breve percurso do ensino em Alenquer, onde ganhou relevo a narrativa sobre os investimentos políticos no interior do Estado, o progresso das escolas e do ensino nessa cidade, mediante a narrativa de Veríssimo, Paes de Carvalho e de Fulgencio Simões. Este último justificou a criação dos grupos escolares, em Alenquer, devido ao bom aproveitamento das escolas e ensino nesse município e, principalmente, porque era a mais frequentada em todo o Estado. Assim, cito o Decreto n. 721, de 10 de julho de 1899, o qual reorganizou o ensino em Alenquer e o Decreto n. 722, do mesmo dia e ano, o qual criou o primeiro grupo escolar.

A partir desse ponto, faço uma breve contextualização do quadro político no Pará, para melhor entendimento das ações dos governadores sobre o ensino na época, que culminou na criação dos grupos escolares no interior; em seguida, apresento o quadro de matrícula e frequência dos primeiros seis grupos escolares, cito o esforço que foi feito na época, para melhorar o ensino através do congresso pedagógico; depois trato especificamente do Grupo Escolar Fulgencio Simões, suas escolas, matrícula, frequência, o prédio escolar e por último, apresento o quadro com os grupos da zona rural do período de 1899 a 1907, totalizando 27 grupos escolares. No último tópico, trato dos modelos escolares: os grupos escolares, as escolas isoladas e os institutos, apresentando o número de matrículas e frequências mais próximo possível do existente em 1903, no estado do Pará.

3.1 A importância da Instituição dos grupos escolares no Pará

Para tratar da importância da instituição do Grupo Escolar no Estado do Pará, tomo, a princípio, como fonte, devido a sua relevância, o Regulamento Geral do Ensino Primário, instituído pelo Decreto n.º 625, de janeiro de 1899, que traz no Título II: Do ensino primário em geral e, em seguida, o Capítulo I: Da Organização do Ensino Público, o seu “Art. 58. – O ensino público do Estado será dado, em: Escolas publicas, isoladas; Escolas – modelo; Grupos escolares”. A relevância deste Regulamento está na instituição da nova organização escolar do Ensino Público no Estado do Pará, o qual foi assinado pelo Governador Dr. Paes de Carvalho e pelo Secretário de Governo Augusto Olympio de Araujo e Souza. No entanto, essa organização escolar no Pará teve um outro precursor, embora Olympio tenha instituído de direito e de fato o Grupo Escolar, sendo o primeiro, em 1899, em Alenquer, no interior do Estado, e o segundo, em 1901, na Capital, Belém; recebeu severas críticas por parte de Tavares Bastos:

[...] as que se reuniram em um prédio nobre do Governo, á Estrada Conselheiro Furtado, com denominação de – Grupo Escolar José Veríssimo, – não foi o primeiro que se organizou neste Estado. Em 1890, o então diretor do ensino oficial, Commendador José Veríssimo de Mattos, fez um ligeiro ensaio neste sentido, reunindo apenas os alumnos de dois professores primarios, os srs. Raymundo Espindola e Cancio Pinto, á Travessa “Benjamin Constante” (out’ora da “Princeza”) canto da rua “Paes de Carvalho (antiga dos Martyres) sob a direção dos mesmos docentes. Não estando a infância d’esse tempo suficientemente preparada para receber esse melhoramento, levantou-se uma rivalidade entre os discípulos dos dois mestres, a qual era muitas vezes resolvida pelo pugilato em plena rua, tendo a polícia, se não me engano, de intervir em mais de uma ocasião. Por estes e outros motivos, foi deliberado adiar-se para melhor época e em melhores condições a criação de estabelecimentos d’esta natureza. Si, pois, essa reunião singela de dois professores somente não teve a extensão nem o aparato da fundação do Grupo José Veríssimo, nem por isso perde o direito á esta classificação, visto como o ensino era methodicamente dividido entre ambos os professores. Consequentemente, o grupo escolar modernamente instalado (1901) não foi o primeiro d’este gênero que se orgulhou neste Estado, como falsa e fofa e orgulhosamente o avançou o sr. Olympio. Nem sequer a simples ideia d’esta criação, entre nós, lhe pertence, porquanto já de longe ella vem vindo, desde a direção de José Veríssimo [...]. (1902, p. 53).

A reorganização do ensino primário, a partir da República, no estado do Pará, foi pautada em regulamentos. Desse modo, os diretores da Instrução Pública envidaram esforços no sentido de melhorar o estado ainda muito precário em que se encontrava o ensino. Entretanto, por serem homens cultos, estudiosos e políticos, a cada instituição de um regulamento, o posterior dirigia crítica à legislação promulgada pelo antecessor. Esse tipo de discussão poderia avançar muito no sentido de melhorias, mas se estendeu a desqualificar as ações de um e de outro, e, para alguns, o discurso ganhou mais proporção do que as ações.

Mesmo que Augusto Olympio não tenha sido o primeiro a pensar a organização de ensino na forma de grupo escolar no Pará, foi na sua gestão que isso aconteceu, tendo sido implantado o primeiro grupo escolar em 1899. O que aconteceu na gestão de Veríssimo foi um ensaio, a organização por agrupamento escolar não foi instituída legalmente, apenas sugerido em seu relatório, em 1890. Nessa década, o ensino estava com problemas de toda ordem, e duas dificuldades, citadas no relatório, por Veríssimo, impediram-no de implantar a referida organização, mesmo com apoio do Presidente da Província na época. Foram elas: a resistência dos professores que, na época, não estavam dispostos a assumir o comprometimento com uma educação em outro espaço que não fosse suas residências; e a não existência de estrutura física para o funcionamento dos grupos, uma vez que não havia prédios em condições de abrigar a reunião de escolas, com espaço físico maior, várias salas, mobílias e materiais mínimos, como quadro-negro e mapas.

O senhor Augusto Olympio havia instituído o regulamento de 1897, que **não** apresentou grande diferença do de 1891, da época de Tavares Bastos. Desse modo, as evidências possibilitam apontar que o regulamento de 1899 se distanciou desses dois anteriores e que o modelo de organização escolar proclamado, no referido regulamento, apresentou proximidade com o modelo de escolas centrais proclamado nas legislações sobre o ensino paulista. Dentre elas, aponto a Lei n.º 169, de 7 de agosto de 1893, promulgada pelo doutor Bernardino de Campos, então presidente do estado de São Paulo, a qual trouxe um inciso no artigo 1.º, que anunciou uma forma de organização escolar, denominada, um ano depois, de Grupo Escolar: §1.º – Nos lugares em que, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá fazê-las funcionar em um só prédio, para esse fim construído no ponto que for mais conveniente. Nessa legislação, não encontrei a denominação de escolas centrais vinculadas à concepção dessa organização, mas, segundo Marcílio (2005), a introdução dos Grupos Escolares ou escolas centrais, como foram denominadas no começo da experiência, teriam a mesma forma de funcionamento:

As escolas centrais são o complemento natural dos princípios que sobre a organização escolar adotamos no ano passado (1892); para criá-las não é preciso nada mais do que reunir em um só prédio as diversas escolas que funcionam no mesmo bairro. Daí a denominação de Grupo Escolar, agrupamento de escolas, de aulas avulsas, num único edifício, com organização renovada. O termo Grupo Escolar acabou por ser consagrado, caindo em desuso o termo escola, que passou a ser usada (como tradicionalmente se fizera) como sinônimo do velho sistema de aula de professor único, de ensino individual, de alunos de idades e adiantamentos variados e de primeiras letras. (MARCÍLIO, 2005, p. 165).

A denominação de Grupo Escolar foi proclamada legalmente no Decreto nº. 248, de 26 de julho de 1894, no Capítulo X: Dos Grupos Escolares, em seu art. 81, § 1.º e 2.º:

Artigo 81 - Nos logares em que, em virtude de densidade da população, houve mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho Superior poderá fazel-as funcionar em um só prédio para esse fim construído ou adaptado.

§ 1.º - Taes escolas terão a denominação de “Grupo Escolar” com a sua respectiva designação numérica em cada localidade.

§ 2.º - Por deliberação do Conselho os Grupos Escolares poderão ter denominações especiaes, em homenagem aos cidadãos que por ventura concorram com donativos importantes para o desenvolvimento da educação popular, principalmente no que se refere á reunião das escolas. (PARÁ, 1894).

A obrigatoriedade e a reunião de escolas em um só prédio foram elementos que estavam presentes, também, no Regulamento de 1899, do estado do Pará, na Secção III: Dos Grupos Escolares. A organização dos grupos foi assim proclamada:

Art. 84. – Nos districtos escolares da capital e nas sedes de municípios nos quaes houver pelo menos quatro escholas de ambos os sexos, no raio fixado para a obrigatoriedade, o Governo poderá reunil-as e fazel-as funcionar em um só prédio.

§ 1.º cada grupo escholar poderá comportar até ao numero máximo de 300 alumnos de cada sexo e funcionará em secção distinctas, sob uma só direção.

§ 2.º Os grupos escolares serão de preferencia creados nos districtos escolares da capital e nas sedes de município cujas municipalidades fornecerem os predios adaptados ao seu regular funcionamento, ou terreno para sua edificação.

Art. 85. – Nos grupos escolares que forem creados será estabelecidos o regimen e methodo de ensino das escholas-modelos, sendo os alunos divididos em cursos, confiados estes á regência de professores especiaes, que serão auxiliados pelos adjuntos precisos.

§ Único. O ensino de trabalhos manuais, gymnastica e exercícios militares, será ministrado pelos próprios professores do grupo aos respectivos cursos.

Art. 86. – Quando houver de ser instalado o primeiro grupo escholar, o Diretor geral, baixará, com aprovação do Governador, o regimento interno e o programma de ensino para os mesmos grupos.

Art. 87. – Os grupos escolares ficam sujeitos ao regimen de fiscalização estabelecido neste regulamento para o ensino primário do Estado. (PARÁ, 1894b).

A organização escolar apresentada nos documentos do Estado do Pará e do Estado de São Paulo tem suas bases na escola moderna, pois incorporou conceitos como obrigatoriedade, laicismo e gratuidade, pautados na concepção de educação nacional, que deveria atender a toda população, às necessidades dos cidadãos e aos interesses da nação. A educação pautada nesses princípios, articulada à concepção de escola moderna, emergiu com a Revolução Francesa (1789-1795), e favoreceu o debate da educação entendida como um direito. No período da Revolução Francesa, a instrução pública foi reorganizada para atender à sociedade e ao seu progresso, por meio da escola popular gratuita (embora não obrigatória). Em outubro de 1791, a Assembleia Legislativa criou um Comitê de Instrução Pública, que deveria elaborar um projeto de reordenamento, o qual foi redigido por Marie Jean Antoine

Caritat de Condorcet (1741-1794), conhecido por Marquês de Condorcet, então secretário da Academia Francesa, quando escreveu seu famoso relatório sobre a instrução pública (CAMBI, 1999).

Nessa época, foram sinalizados os princípios de uma pedagogia revolucionária, com uma educação sob a responsabilidade do Estado, laica e nacional. Essas características da instrução pública marcaram a primeira fase de mudanças e revelaram os interesses de uma classe social a favor da razão científica dos fatos, na perspectiva de unir as chamadas ciências morais com as ciências físicas. Estava posta a disputa pelo poder também na forma de gerir a educação, em que cada sociedade busca uma forma de educar e, nesse momento, a sociedade burguesa, na França, almejava viver sob os princípios da razão humana e não mais da fé. Os projetos debatidos nesse período revolucionário, que teve duração de dez anos, suscitaram controvérsias, discussões, enfrentamentos sobre a instrução pública, pois os projetos apresentavam diferentes conceitos sobre a instrução pública, que ora se apresentava estatal, nacional e de intervenção do Estado. Desse modo, foi intenso o trabalho educativo de “desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores”, de convencimento por meio dos catecismos laicos, os quais difundiam uma ética civil, princípios de tolerância, de compromisso social, e não mais uma visão **não** religiosa (CAMBI, 1999, p. 367).

A partir de 1797, a experiência da instrução pública francesa, da época Napoleônica, foi difundida para diversos países da Europa, inclusive a Itália, e a reorganização dos sistemas escolares tiveram a orientação pautada nos princípios pedagógicos apresentados no relatório da instrução pública de 1791, por Talleyrand, que defendeu uma escola popular, gratuita, mas sem ser obrigatória e, no relatório de 1792, de Condorcet, defendeu a liberdade de ensino, a igualdade, a valorização da cultura científica, a educação nacional, laica, obrigatória, gratuita, com programas uniformes e de engajamento civil (CAMBI, 1999).

Embora o projeto de Condorcet não tenha sido executado na época, os princípios que defendeu sobre a instrução pública inspiraram as propostas pedagógicas que surgiram posteriormente, ou seja, foram retomados. Principalmente, a reivindicação de uma educação nacional que, na época, foi defendida pelos pedagogos burgueses, dentre eles La Chalotais⁷⁰ e

⁷⁰Louis-René de La Chalotais (1701-1785), um representante da burguesia, a delinear o princípio de uma “educação nacional” (administrada pelo Estado, ativa na formação do cidadão, através de programas escolares mais atentos às ciências, à história, às línguas modernas, mais úteis) no seu estudo de 1763, **Ensaio de**

o próprio Marquês Condorcet. Este defendeu as bases doutrinárias do sistema educativo burguês, argumentou em favor da instrução nacional como elemento favorecedor ao ser humano, no sentido de prover suas necessidades, de assegurar bem-estar, de conhecer seus direitos e de cumprir seus deveres, facilitando as aptidões e o acesso à cidadania reconhecida por lei. Dessa forma, colaborou no projeto educativo liberal republicano, influenciado também pelo enciclopedista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e pelos postulados iluministas, os quais influenciaram o pensamento pedagógico contemporâneo. “Assim Condorcet dá passo enorme ao reconhecer que as reformas políticas não têm raízes se não forem acompanhadas pela educação.” (LUZURIAGA, 1985, p. 171). A concepção de escola pública, laica, gratuita e universal, defendida por Condorcet, chegou ao ensino brasileiro no início do século XIX:

O pensamento educacional de Condorcet está em ser ele o autor base dos dois primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente. O primeiro é a Memória de Martim Francisco Ribeiro d’Andradas Machado, apresentada à Comissão de Instrução Pública durante os trabalhos da primeira Assembléia Nacional Constituinte e Legislativa de 1823, a qual foi dissolvida por Dom Pedro I em novembro de 1823. O segundo é o projeto de lei sobre instrução pública de Januário da Cunha Barbosa, apresentado na sessão de 16 de julho de 1826, do Parlamento Brasileiro. (XAVIER; TAMBARA, 2012, p. 2).

Desse modo, a concepção de escola moderna entendida no projeto republicano brasileiro foi articulada à proposta de organização escolar, que iniciou em São Paulo, em 1893, e anos depois no Pará (1899), sendo este último o terceiro Estado a instituir o Grupo Escolar. Essa organização foi pautada em conceitos, que remontam aos debates da época da Revolução Francesa, como os princípios de liberdade, de universalidade, de gratuidade e obrigatoriedade. As bases da educação pública nacional adotaram esses elementos conceituais, que foram precursores no ensino brasileiro, por volta das décadas de 1820 e 1830, antes da República. Os conceitos bases dessa organização escolar foram propostos décadas depois, nos regulamentos sobre a instrução pública a partir da República, sendo que no Pará, Veríssimo foi precursor desse debate em 1890. Este estudioso da instrução pública, no início do século, publicou sua concepção de educação nacional em 1906 na obra: “A educação

educação nacional, que se opunha ao mesmo tempo aos colégios dos jesuítas, à sua cultura e a seu ideal formativo. Sempre saturado de espírito burguês, ligado à ideia de educação civil e cultura utilitarista, surge também o programa educativo expresso por Denis Diderot (1713-1784) e por Jean Le Rond D’Alembert (1717-1783) na Enciclopédia, onde se defende que a educação “seja útil a esta sociedade” e ao Estado, que seja ministrada em escolas renovadas no curriculum de estudos (menos latim, mais ciências e história) e que devem tomar como modelo a escola militar, organizada segundo critérios higiênicos e na direção de aprendizagem úteis. (CAMBI, 1999, p. 337).

Nacional”, a qual evidenciava ideias similares à da concepção de educação nacional francesa discutida pelo Marquês de Condorcet na época da revolução francesa.

A criação do Grupo Escolar no Estado do Pará, em 1899, como organização escolar ganhou relevância, a partir do momento, em que o projeto se inicia pelo interior e simultaneamente na capital do Pará em 1901, período em que o Pará compartilha com mais ênfase da discussão da modernidade educacional, que já ocorria em São Paulo e no Rio de Janeiro. No início do século XX, outros Estados aderiram à forma de grupos escolares. Como a experiência paulista foi a primeira, ela tornou-se um parâmetro, que pôde ou não ter influenciado na criação de outros grupos escolares em outras unidades da federação. No entanto, a pesquisa que ocorreu em âmbito nacional sobre a história comparada dos grupos escolares no Brasil, coordenada por Rosa Fátima (2012), mostrou que a experiência paulista não foi referência para todos os Estados e naqueles que ocorreu essa influência, deu-se de forma diferenciada. As pesquisas e fontes documentais apontam que os grupos escolares foram instalados nas capitais e nas sedes de municípios, o que está escrito no registro histórico, com toda a sua propriedade, mas isso não implica dizer que tais fatos revelam seus significados e relações (conhecimento histórico) por si mesmas, é preciso o esforço do historiador em adotar uma conduta orientada de maneira sensata (WEBER, 2001).

O governador do Estado do Pará que implantou o Grupo Escolar foi Paes de Carvalho, que ajudou a urbanização de Belém, mas priorizou, também, os investimentos na zona rural, política esta adotada por vários governadores. De acordo com Carlos Rocque (2001), o ponto mais positivo de sua administração foi a colonização da Região Bragantina, pois estimulou a emigração europeia (principalmente a espanhola), fundando núcleos agrícolas que, com o passar do tempo, foram transformados em sedes municipais. Foi graças a essa ação, que o estado de penúria do Pará não foi pior após a queda da borracha. Entretanto, no que concerne à educação, o mais significativo na sua administração foi a criação do Grupo Escolar, pois, a partir de sua instituição, a instrução pública começou a ter uma organização escolar num outro desenho, melhor estruturado.

Iniciou-se a era dos **templos**. Embora essa denominação tenha sido usada por Tavares Bastos⁷¹, no singular, em 1902, ao se referir à educação infantil paraense. Foi em Rosa Fátima que esse termo, no plural, ganhou dimensão cultural, a partir de 1998, ou seja, o

⁷¹“O pesar de consciência do autor da reforma, pelo encargo, que por sorte lhe coube, de descarregar os primeiros golpes demolidores sobre o **templo** restaurado da educação á sombra d’esse mesmo monumento, buscando evitar que a turba, reconhecendo-o pela catadura, o apontasse como o ouzado, o maldicto, o sacrílego criminoso.” (BASTOS, 1902, p. 55). Palavras de Tavares Bastos ao criticar o Regulamento de 1899 de Augusto Olympio.

reconhecimento deste estudo, quando da publicação de sua tese na forma de livro, com o título *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Desde 1899, os templos foram os novos espaços da Instrução Pública no Pará. Nesse sentido, a partir dos argumentos de Souza (1998), de Tavares Bastos (1902) e Vianna (1903), os quais usaram essa denominação ao se referir aos grupos escolares nesses termos, adotei o termo no título desta tese. Nessa época, a organização escolar, na forma de Grupo Escolar, trouxe melhorias quanto às instalações, os espaços tornaram-se bem melhores, mais amplos, com uma arquitetura espetacular, organização e funcionamento. A escola passou a ter direção, porteiros, serventes, professores cumprindo horários de aulas; foi adotado um método que tinha como referência as escolas-modelo, fiscalização do recreio; constituiu-se toda uma cultura organizacional no trabalho diário, pautada na administração científica e racional. Assim, emergiu uma nova estrutura e organização em forma de grupo escolar, que favoreceu uma educação inspirada no espírito de nacionalidade, mas principalmente no direito à educação.

3.2 A criação do primeiro grupo escolar no Pará em 1899: iniciando a experiência em Alenquer, uma cidade do interior.

A cidade de Alenquer tem sua gênese a partir de uma povoação chamada Arcozelos, no lugar onde, hoje, é a cidade de Curuá. De acordo com Fulgencio Simões (1908), a Carta Régia, datada de 17 de Maio de 1730, dá conhecimento à criação da aldeia de Surubiú, por meio do ofício do Governador da Província, de 3 de outubro de 1729. Conforme costume, foi adotado, como padroeiro da cidade, o santo que corresponde à data de fundação da povoação, no caso, Santo Antônio. Por volta de 1758, o então Governador da Província do Gram-Pará, Francisco de Mendonça Furtado, em viagem pelo baixo Amazonas, mais precisamente pelo Rio Negro, e amparado por poderes outorgados pela carta régia de 6 de junho de 1755, elevou à categoria de vila, aquelas povoações que tivessem merecimento, conforme outorgava a referida carta. “Coube então à aldêa de Surubiú a honra de receber o procedimento de villa com a denominação de Alemquér, em 1758 [...]” (SIMÕES, 1908, p. 19).

Figura 10 – Mapa do Estado do Pará, situando geograficamente no espaço, a cidade de Alenquer



Fonte: ADVOGADO... (2011).

Após a independência, já no século XIX, aconteciam rivalidades descabidas entre localidades e o Conselho do Governo, por força de execução do art. 3.º, do Código do Processo Criminal, de 29 de novembro de 1832, dividiu o território da província em comarcas e termos. Assim, em sessão de 14 de maio de 1833, Alenquer perdeu a condição de vila e passou a pertencer a Santarém, o que deixa visível a força política de Santarém, que, de acordo com o art. 19, do ato da divisão do território da província, resultante das sessões do Conselho de 10 a 17 de maio de 1833, ficou assim: “Art- 19 – O Termo de que lhe cabeça a Villa de Santarem (suprimida a denominação de Santarem e substituída pela de Tapajós) compreende a mesma Villa e as de Alemquér e Alter do Chão, que perdem o predicamento de Villas.” (FULGENCIO SIMÕES, 1908, p. 19). Além disso, foram extintas as suas câmaras municipais, não sem protestos, em especial pelo desrespeito aos honrados antepassados. Somente com a Lei n.º 140, de 23 de junho de 1848, Alenquer foi restituída à categoria de vila (SIMÕES, 1908).

Figura 11 – Intendência de Alenquer no início do século XX



Fonte: Montenegro (1908, p. 81).

No final do século XIX, a referência cultural eram alguns prédios: o da Prefeitura Municipal, construído em 1884, o prédio que passou a ocupar Grupo Escolar Fulgencio Simões, em 1899, e a Igreja de Santo Antônio, de 1870. Uma das maiores festividades religiosas de Alenquer é a Festa de Santo Antônio, padroeiro da cidade, realizada no dia 13 de junho, com missa solene, procissão, arraial e apresentações folclóricas. Trata-se de um dos municípios mais importantes da região (atualmente faz parte da mesorregião do Baixo Amazonas), mas continua ligado atualmente como microrregião de Santarém, que é o núcleo urbano mais desenvolvido dessa região. No início do século XX, com uma população de 17.500 habitantes, este município exportava cacau, castanha e borracha, e nele existiam várias fazendas de gado e alguma lavoura. Era a “sede da comarca de seu nome, considerada de segunda entrância”, ou seja, a entrância consiste na classificação administrativa das comarcas, e tem por objetivo evidenciar as características da região onde está instalada; – significa que quanto maior a cidade, a quantidade de eleitores e o número de demanda, mais elevada será a entrância da comarca. A receita orçada para 1908 foi de Réis 53:000\$000, sejam frs. 88.333 ou £ 3.533. O Grupo escolar, mantido pelo estado, apresentava 244 crianças matriculadas (MONTENEGRO, 1908, p. 82).

O ensino nas escolas em Alenquer

Em Alenquer, a instrução pública constituiu-se ao longo dos anos em somente uma escola, destinada ao sexo masculino, sob a responsabilidade religiosa do vigário da paróquia. O Conselho do Governo, em sessão de 28 de agosto de 1832, resolveu entregar o ensino primário aos vigários, por não poder manter o vencimento, de 150\$000 anuais, para pagar os professores. Dessa época, o preceptor, padre Felipe Santhiago de Vilhena abriu o curso de português, latim, retórica e filosofia. Dessa formação e exemplos de patriotismo foram: Antonio Firmino Simões, João Balbino de Azevedo, Raymundo José Simões, João Caetano Pereira, José Candido de Azevedo, José Cardoso Pereira Monteiro, Ignacio Francisco de Souza e Silva, Joaquim Manoel Corrêa e João Pereira Monteiro (SIMÕES, 1908).

Por volta de 1845 a 1848, a escola primária passou à regência secular e, em 1852, foi nomeado o professor João Caetano Pereira, ficando até 1862, quando ocorreu seu passamento. Ele foi substituído por Candido de Azevedo que, por ser um homem culto, “imprimiu ao ensino moldes novos, graças á sua cultura, tendo sido um preceptor distinctissimo.” (FULGENCIO SIMÕES, 1908, p. 47). Acometido por uma enfermidade em 1869, a escola foi regida interinamente por diversos até 1876, quando foi nomeado o primeiro diretor normalista, o professor Manoel Antonio Ferreira de Moraes. Enquanto isso, o ensino feminino era dado no lar e, após justas manifestações da população, o Governo criou, em 1869, a escola para o sexo feminino, sob a regência da professora interina, senhora Carolina A. Laranja Machado. Em 1878, a escola passou a ser regida pela primeira normalista nomeada, dona Magdalena de Castro Figueiredo. A partir da nomeação dessas duas normalistas, o ensino em Alenquer entrou em nova fase (SIMÕES, 1908).

A instrução pública em Alenquer foi passando por pequenas mudanças. Com a proclamação da República em 1889, o ensino em Alenquer que, desde 1876 até a criação do primeiro grupo escolar em 1899, teve como regentes professores normalistas,⁷² apresentava bons resultados, isso é um fator importante para entender os elogios acerca das escolas e ensino em Alenquer. Em 1890, o governador doutor Justo Chermont, percorrendo o baixo Amazonas, chegou a Alenquer, em 24 de maio, visitou as escolas e verificou que:

⁷²Os professores normalistas foram: Manoel Antonio Ferreira de Moraes, Raymundo Joaquim Ramos Espindola, Matheus José do Carmo e Raymundo Francisco Viana. Mais as senhoras Maria Magdalena de Castro Figueiredo (depois de Figueiredo Moraes), Anna Augusta Vieira Espindola; Domingas das Neves Martins (depois de Martins Vianna) e Veridiana Rodrigues de Oliveira (depois de Oliveira Corrêa) (SIMÕES, 1908, p. 48).

A presença, na escola do sexo feminino, de 56 das 72 alumnas matriculadas, e na do sexo masculino 127 dos 142 matriculados. Regiam então essas escolas os normalistas [...] Domingas das Neves Martins e Matheus José do Carmo. O corresponde d'A Republica, de Belém, o qual acompanhou o Governador na viagem, assim descreveu, no n.º 89 de 7 de Junho desse anno, a impressão que o dito ilustre governador recebeu da vista ás escolas: O dr. Governador manifestou-se muitíssimo satisfeito coma grande frequência destes dous estabelecimentos de instrução popular, reconhecendo a necessidade de dar uma adjunta á escola do bello sexo, e dividir em duas a do sexo forte. (FULGENCIO SIMÕES, 1908, p. 48).

Em 1890, o diretor geral da instrução pública, José Veríssimo Dias de Mattos, no seu relatório “A Instrução Pública no Estado do Pará” (1891), elogiou o Conselho Escolar de Alenquer, enfatizando que, graças ao empenho desse conselho, a instrução pública de Alenquer era promissora, bem frequentada e com exames bem concorridos:

Entre todos manda a justiça que publicamente eu reconheça como benemérito de todo o louvor o de Alemquér, cujos relatórios, comunicações e outros documentos, revelam um inteligente e legitimo interesse pelas suas funções. Graças ao conselho escolar, é hoje o município de Alemquér aquele em que mais progressiva aparece a instrução publica, mais frequentadas são as escolas e mais concorridos foram os exames. (VERÍSSIMO, 1891, p. 40).

Na época, com a instituição da República, os partidários desta solicitavam mudanças no modelo administrativo monárquico do estado do Pará, a exemplo de outros em todo o país, pois estava em evidência a modernização, a nova ordem, os ideais republicanos e os esforços dos estados em se adequarem ao projeto civilizador traçado pela República. Isso incluiu, principalmente, a educação. Nesse sentido, o governador Duarte de Bacellar Pinto Guedes, ao repassar a administração do estado para o doutor Lauro Sodré, disse, sobre os esforços que fez à Instrução Pública:

Nas reformas empreendidas após a inauguração da República, a que mais evoluiu é a do ensino público, que mereceu do meu ilustre antecessor os mais sérios cuidados. Encarregado o Sr. José Veríssimo da direção geral da instrução publica, todos os actos que para reorganizar-a foram promulgados, obedeceram a um plano methodico, consoante as licções da pedagogia moderna. Pela primeira vez procurou-se, como meio de educação, interessar o povo na questão do ensino, estabelecendo o conselho superior e os conselhos escolares electivos. Um dos trabalhos do Sr. José Veríssimo foi a reforma do regulamento geral do ensino primário promulgado em 7 de Maio do anno passado. [...] O paiz que mais fez n'esta ultima parte do seculo pela instrução publica a França, é nos exemplo notável d'este acerto. A sua actual organização pedagogica tão perfeita foi attingida mediante ás leis orgânicas de 1881, 1882, 1886 e 1889, mas nenhuma d'essas leis fez mais que desenvolver e ampliar o que a primeira tinha estabelecido, sem de modo algum destruir a organização primária. (GUEDES, 1891, p. 26).

Na perspectiva de desenvolver a instrução pública na capital do Pará, o então governador Lauro Sodré buscou alternativas para o desenvolvimento do Estado, com ações

em prol da educação aos proletariados, pois, segundo ele, a república estava em luta contra a crise financeira gerada pelos erros do império e via na educação vinculada ao ofício, uma forma de responder às reivindicações da sociedade paraense na época que, segundo ele, deveria ser a pauta naquele momento (SODRÉ, 1893, p. 17):

O Lyceu, dotado como se acha um programma de ensino integral, rigorosamente igual ao do Gymnasio Nacional, de cuja vantagens goza por decreto do Governo Federal, é hoje um campo aberto á mocidade paraense, que n'elle póde colher todas as luzes necessárias e essenciaes á vida. Vae funcionando regularmente o Lyceu Benjamin Constante, curso nocturno especialmente instituido para a classe proletaria, digno de merecer o auxilio valiosos dos poderes públicos. O problema estabelecido pela sociabilidade moderna, a incorporação do proletariado, nos paizes onde a revolução tem eliminado todos os odiosos privilégios de classes, há de resolver-se pela educação e pelo ensino. [...] Para ir ao encontro d'essas reivindicações, cujas manifestações tantas vezes aparecem como explosões violentas contra a ordem social, o mais acertado caminho é esse de fazer do capital intelectual a moral da Humanidade uma propriedade de todos, não um privilégio de alguns. Armado de tal ensino terá o operário entre mãos o instrumento útil e fecundo da sua própria melhoria, do seu aperfeiçoamento.

A narrativa do primeiro governador do estado do Pará, Lauro Sodré, traz detalhes que evidenciam o seu interesse na educação profissional, que era ministrada no Lyceu Benjamin Constant. Lauro Sodré foi defensor e divulgador dos ideais republicanos no Pará, mas enfrentava os grupos opositores e os defensores da monarquia. Mesmo assim, fez dos investimentos na educação, sobretudo na capital (Belém), uma forma de atender às demandas da sociedade e às mensagens de políticos da província, que exigiam a melhoria no sistema de ensino, uma formação qualificada para os futuros profissionais que poderiam suprir as necessidades de trabalho e da sociedade da época. Nesse sentido, o então governador expôs o seguinte:

A Republica será para o Brazil a federação das províncias, constituídas estas da sorte que lhes fique assegurada a sua autonomia e independência na gerencia dos seus interesses privados, garantida a integridade da pátria e a unidade nacional pela existência de um poder central, cujas atribuições limitem-se a superintender e dirigir os negócios geraes do Estado e a protegel-o perante as demais nações. A República há de ser instrução popular gratuita com ensino especial e profissional; há de ser a economia severa das despesas publicas com supressão da larga verba orçamentária, destinada a pagar o luxo e as larguesas da família imperial e de seus numerosos fâmulos, com a redução do funcionalismo, extinctos os cargos creados exclusivamente para os filhos dos caudilhos políticos. (SODRÉ, 1997, p. 239).

Lauro Sodré governou por mais de seis anos, dedicou-se à colonização da zona Bragantina, promulgou a lei orgânica dos municípios, reorganizou a Escola Normal (Liceu Paraense), contratou Carlos Gomes para o conservatório de música, fundou a academia de Belas-Artes, reformou o Teatro da Paz, criou o “Liceu Benjamin Constant, para o ensino

profissional às classes populares; estimulara as explorações científicas, confiadas a Henry Coudreau, e o Orfanato Paraense, para educação das órfãs desvalidas”, mas pouco se dedicou a investir na educação primária (ROCQUE, 2001, p. 82).

Nesse período, eram evidentes as práticas oligárquicas, que se expressavam por meio do voto de cabresto e dos currais eleitorais, sobretudo neste governo, que fazia os investimentos no interior do Estado, e que tinha em Fulgencio Simões (senador), o defensor dos investimentos em Alenquer, principalmente na educação. O outro eixo oligárquico forte no Pará era liderado por Antonio Lemos (intendente), que fez sua atuação política em Belém (COELHO, 2006).

Nesse cenário, havia a tendência dos políticos em investirem suas promessas no interior, porque a grande maioria da população vivia no campo e era nesse espaço que se encontrava elevada porcentagem de voto. Nessa perspectiva, Paes de Carvalho e Fulgencio Simões, dentre outros políticos, defendiam os investimentos no interior do estado. Damasceno (1997, p. 27), ao estudar o contexto gerador da Constituição Federal de 1891, destacou que a população brasileira na época era de “14 milhões de habitantes (cuja maioria ainda era rural).” Nesse pensar, como mostra o quadro a seguir, a maior parte da população paraense se concentrava no interior, para onde a atenção política e administrava do estado do Pará era voltada, em atendimento às necessidades da zona rural, onde ficavam os colonos, os meeiros, os trabalhadores do campo, os latifundiários, os barões da borracha, as oligarquias rurais que dominavam a cena política, porque na longa história das comunidades humanas, o homem sempre teve ligação com a terra, com a vida no campo, por ser associado a uma forma natural de vida, onde “engloba as mais diversas práticas – de caçadores, pastores, fazendeiros e empresários agroindustriais – e sua organização varia de tribo ao feudo, do camponês e pequeno arrendatário à comuna rural, dos latifundiários e plantations [...]” (WILLIAMS, 1990, p. 11).

Quadro 4 – Evolução da População da cidade de Belém e do Pará (1872-1910)

	1872	1890	1900	1910
PARÁ	275.237	328.455	445.356	783.845
BELÉM	61.997	50.064	96.560	190.00

Fonte: Brasil (1908).

Na época, Tavares Bastos defendia a adoção do ensino particular e técnico, de maneira a formar os cidadãos para as atividades agrícolas, pelo que propagava a intervenção

do governo na instrução pública, mas também alertava que “todos os esforços no sentido de combater a ignorância e a rudeza do povo, estacam diante da questão financeira; porquanto é preciso convier nisto: – não há sistema de instrução eficaz sem dispêndio de muito dinheiro.” (BASTOS, 1975, p. 151). Para Bastos, a vida dos brasileiros, na maior parte, acontecia no espaço rural, e recomendava os investimentos nesses espaços como uma forma de contribuir para o desenvolvimento local e investir em suas potencialidades naturais, principalmente na educação (BASTOS, 1975).

Diante dessas informações, não posso desconsiderar o interesse político pelo interior, pode parecer algo insignificante, comum, particular; pelo contrário, existe uma “importância característica dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes,” essas podem trazer indícios reveladores. Nessa perspectiva, a abordagem da Micro-história possibilita o uso de elementos e informações secundárias para fundamentar o discurso, numa pesquisa circunscrita, como é o caso de Alenquer, ou de outro estudo a nível micro. Nesse sentido, Ginzburg narrou que, para Morelli, a conformação das unhas, dos lobos auriculares, dentre outros elementos, que passariam despercebidos e que o copista deixava de imitar, eram pistas e indícios fundamentais, pois permitiam a identificação da autoria de uma obra de arte, porque o artista executava de um modo particular, e isso o diferenciava dos outros, dentre eles, os copistas (GINZBURG, 2007, p. 147).

Diante disso, não encontrei informação que acusasse o funcionamento das escolas modelos em forma de agrupamento, como experiência anterior à criação dos grupos escolares em Alenquer, mas uma pequena narrativa de Augusto Montenegro, que dizia o seguinte: “Suprimio a nova reforma as escolas modelos, incompatíveis com a instituição dos grupos escolares, que devem ser organismos perfeitos [...]. Em compensação, por necessidade do ensino pratico da Escola Normal, foi creado um grupo anexo á mesma Escola, [...]” (MONTENEGRO, 1903, p. 31). A reforma que se referiu foi a do Regulamento do Ensino Primário, instituído através do Decreto 1190/1903, que extinguiu as escolas modelos, sobre as quais, encontrei poucas informações e, criou o Grupo Escolar Floriano Peixoto, anexo à Escola Normal.

Também não encontrei nenhuma proposta de deliberação de criação dos grupos escolares no interior do Pará e tampouco não encontrei nenhuma pesquisa que respondesse: Por que a experiência dos grupos escolares se iniciou pelo interior e a princípio em Alenquer? Foram encontradas, dissertações, teses e artigos, já citados no estudo da arte, que tratam da temática, ou seja, a criação dos grupos escolares no Pará, com outros interesses, mas não com esse propósito. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que

permitem decifrá-la. Essa ideia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário [...]” (GINZBURG, 2007, p. 177).

Embora essa resposta não seja a centralidade deste estudo, está intrínseca na questão-problema. Desse modo, buscando responder a questão desta tese: Como ocorreu a criação do Grupo Escolar na Educação Primária no Estado do Pará (1890-1910), a partir do republicanismo e do modelo escolar, em suas articulações com o ideário pedagógico, religioso e político? As fontes evidenciaram uma inferência mais centrada, a partir do ideário pedagógico e político, apresentados em uma constelação de fatores que foram ocorrendo historicamente no ensino paraense e no particular, em Alenquer. O ensino em Alenquer ganhou destaque a partir do momento em que foi registrado no Relatório de Veríssimo (1890), que as escolas e o ensino em Alenquer eram promissores e apresentavam bom aproveitamento em matrícula e em frequência às aulas. Esse quadro permaneceu em 1892, como mostra a figura a seguir:

Figura 12 – O exercício escolar, em 1892, mostra a frequência das escolas em Alenquer em relação às outras escolas

CIDADE			Matrícula	Exames
1. ^a	escola do sexo feminino		63	53
2. ^a	»	»	74	54
1. ^a	»	» masculino	85	71
2. ^a	»	»	106	97
	Escola nocturna municipal		49	49
	Dita de musica do Atheneu		23	23
			<u>400</u>	<u>347</u>
ESCOLAS DE FÓRA				
	Curuá—sexo masculino		68	58
	»	» feminino	40	25
	Paranamiry—sexo masculino		72	70
	Arapiry	»	63	53
	Cuipéua	»	44	42
	Surubiúmiry	»	61	58
			<u>748</u>	<u>653</u>

Fonte: Simões (1908, p. 50).

Nessa perspectiva, Fulgencio Simões (1908, p. 51) narrou que, em 1893 o ensino público em Alenquer recebeu a atenção do então governador Lauro Sodré, em execução da

Lei n.º 104, de 25 de março de 1893, a qual criou um externato de instrução secundária, para ambos os sexos. O externato foi inaugurado a 1º de fevereiro de 1894, sob a denominação de “Instituto Alemquerense”, este funcionou com real aproveitamento até a lei n.º 618, de 30 de junho de 1898, a qual extinguiu todos os externatos do interior, determinando assim o fechamento deste promissor estabelecimento de ensino. Segundo ele, a existência dessa escola e o bom resultado desse ensino, mais o bom resultado constatado em 1890 (por Veríssimo), que foi mantido, favoreceu a ele organizar um discurso com argumentos consistentes a favor dos investimentos no ensino em Alenquer. Esses acontecimentos narrados por Fulgencio apresentam uma versão desses bons resultados do ensino na cidade citada, os quais ganham relevo neste estudo, a partir do momento que se constituem narrativas documentais com os fatos que relatou. Nesse sentido, Ricoeur (2007, p. 251-253) diz o seguinte:

Não se deve esperar da narratividade: que preencha uma lacuna da explicação/compreensão. [...] antes de tornar-se o objeto do conhecimento histórico, o acontecimento é objeto da narrativa; e ocupa um lugar privilegiado entre as fontes documentais. Em relação ao conflito entre compreender e explicar, as interpretações narrativistas tendem a recusar a pertinência dessa distinção na medida em que compreender uma narrativa é, conseqüentemente, explicar os acontecimentos que ela integra e os fatos que ela relata.

Assim, anos mais tarde, em 1897, por ocasião dos debates no Senado do Estado sobre a reforma do ensino no Pará, Fulgencio Simões defendeu com documentos, as escolas e o ensino em Alenquer, como aquele que ocupava o primeiro lugar em matrícula e em frequência às aulas, perante outras em todo o Estado, nos seguintes termos:

O resultado do ensino, constatado em 1890, manteve-se, que em 1897, discutindo no senado do Estado a reforma da instrução pública, provamos com dados officiaes que nos foram fornecidos pelo respectivo departamento, que Alemquér ocupava, até o fim do anno anterior (1896), o primeiro logar, quer quanto á matricula, quer quanto á frequência de suas escolas. Em todo o município, que n’essa época contava com 10 escolas publicas estadoaes para ambos os sexos, inclusive as de Curicáca e Cucuhy, creadas pela Lei n.º 96, de 18 de Março de 1893, a frequência média das escolas eram de 43 alumnos cada uma, sendo das escolas da **cidade de 69**, quando a média do município da **capital era de 31** e a das da **capital 46**.

O facto impunha-se, e sob o influxo da justiça o benemérito governador dr. José Paes de Carvalho, iniciador da criação de grupos escolares no Estado, não hesitou em dar á Alemquér a primasia na execução da reforma do ensino que em bôa hora decretou. Assim, pelo decreto n.º 721, de 10 de julho de 1899, reorganizou o ensino publico no município de Alemquér e pelo decreto 722 de igual data creou o grupo escolar, o primeiro instituído do estado funcionando n’elle seis escolas, sendo duas complementares e quatro elementares. (SIMÕES, 1908, p. 52-53, grifo nosso).

Esses foram os achados sobre a criação dos grupos escolares, como primeira experiência no Pará, em Alenquer, de acordo com Fulgencio Simões em seu discurso, na sessão de 14 de Março de 1897 e no livro de sua autoria de 1908. São os traços aqui

sublinhados e coligados pela narrativa que constituem o todo em relação aos acontecimentos narrados e apresentam uma coerência narrativa da história relatada, o ilustre advogado e político Fulgencio Simões usou os argumentos pedagógicos e políticos para argumentar em favor da implantação dos grupos escolares em Alenquer e em 1908 documentou sua versão sobre o acontecido, na forma de narrativa, assim cabe dizer:

No plano narrativo, o acontecimento é o que, ao acontecer, faz a ação avançar: é uma variável da intriga. São ditos repentinos os acontecimentos que suscitam uma reviravolta inesperada – ‘contra qualquer expectativa’ (para doxan), [...] e os acontecimentos tais como se produziram de fato; a ligação só pode ser indireta através da explicação e aquém desta, através da fase documental, que remete, por sua vez, ao testemunho e ao crédito dado à palavra alheia. (RICOEUR, 2007, p. 255-256).

Ainda sobre os auspícios dos argumentos de Ricoeur, cabe também esclarecer, que não há nada melhor do que o testemunho e a crítica do testemunho para dar crédito à representação histórica do passado. Não estou falando em verdade, mas de representância – da versão relata por Fulgencio como testemunho desse passado. “De qualquer forma, uma narrativa não se parece com o acontecimento que ela narra: isso já foi suficientemente dito pelos narrativistas mais convincentes.” (RICOEUR, 2007, p. 293). Mas ela favorece uma intencionalidade histórica e a reconstrução de um acontecimento; assim acrescento que:

A palavra representância condensa em si todas as expectativas, todas as exigências e todas as aporias ligadas ao que também é chamado de intenção ou intencionalidade historiadora: designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções e reconstruções do curso passado dos acontecimentos. (RICOEUR, 2007, p. 289).

No final do século XIX, uma cidade do interior no estado do Pará – como era o caso de Alenquer⁷³ – estava bem distante da urbanidade que ocorria em Belém. Para chegar a essa localidade, primeiro é preciso se deslocar de Belém para Santarém; de lá, é necessário pegar uma embarcação com seis horas de viagem. Isso provoca a entender, porque a organização em forma de Grupo Escolar começou pelo interior e não pela capital Belém, considerando que este era o lócus do poder político, religioso, militar, econômico, estava no auge da exploração da borracha e havia em Belém todo um projeto de urbanização.

⁷³Os registros da formação do povoado que originou o atual município de Alenquer datam da primeira metade do século XVIII, quando os capuchos da Piedade estabeleceram a sede da catequese no Rio Curuá. Ali trabalharam na conversão dos índios Arábés. Naquele local, enfrentaram uma série de doenças tropicais que os levaram até o Rio Surubiú, onde permaneceram. Em 1775, o então governador do Grão-Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado, subiu o Amazonas dando nomes portugueses às antigas missões religiosas. Assim o Surubiú passou a ser chamado Alenquer, elevando à categoria de Vila através da Carta Régia, de 06 de julho de 1775. Depois disso, por um breve período, a partir de 1833, Alenquer passou a ser anexada a Santarém, conquistando sua autonomia definitiva em 23 de julho de 1848, sendo elevada a categoria de cidade em 10 de julho de 1881 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

Nesse sentido, Lefebvre (1999, p. 54) afirma que existe diferença entre os conceitos de cidade e urbano. A cidade existe desde a antiguidade e seu nascimento é anterior ao processo de industrialização, assim existem vários tipos de cidade: oriental, arcaica, medieval, comercial, artesanal, bancária. O urbano se refere à dinâmica do tecido social presente na cidade, que envolve relações e desenvolvimentos de atividades por “seres concebidos, construídos ou reconstruídos pelo pensamento”.

Para melhorar a compreensão dessa diferença, Lefebvre usa dois conceitos: a morfologia material, que se refere à cidade; e a morfologia social, referente ao urbano – ambos importantes na organização do espaço. Desse modo, essa lógica conceitual se aplica ao campo e ao rural: a morfologia material seria o campo e a morfologia social, o rural. Nessa relação, o urbano está em dominância frente ao rural no plano político, econômico e cultural, considerando, que é no meio urbano que se alocam os centros de poder, mas dependendo da dinâmica do espaço, com o tempo essa diferença pode desaparecer, dando lugar a uma dinâmica social totalizante (LEFEBVRE, 1999).

Sobre esse debate, o professor Graziano⁷⁴ (1997) apresentou um estudo que trata do tema no presente, mas também faz referências ao passado. Para ele, a dicotomia urbano-rural tem relação com o progresso das forças capitalistas, nela se encontra a representação das classes que contribuíram para o seu aparecimento ou não, isso na Europa do século XVII, Desse modo, o urbano passou a ser relacionado com o “novo”, com o “progresso” das fábricas; e os rurais, ou classe dos proprietários rurais, com o “velho” (a velha ordem social vigente) e com o “atraso.” (GRAZIANO, 1997).

De acordo com Reis (2006), as definições clássicas formuladas no final do século XIX, mediante vários aspectos, ressaltaram as características do espaço rural e do espaço urbano de maneira dicotômica. Esse processo ocorreu porque a produção agrícola passou a ser setor da produção industrial, e as áreas rurais ficaram submissas às exigências do capital urbano industrial, e com o tempo as relações tornaram-se complexas, portanto, hoje, não cabe mais esses espaços serem compreendidos separadamente, um do outro, visto que não existiram isolados, pois eles se relacionam e interpenetram. Destarte, as definições existentes sobre o rural e o urbano estão associadas a duas abordagens: a dicotômica, a ênfase é sobre as diferenças entre esses dois espaços, o campo em oposição à grande cidade, e a *continuum*, com a aproximação entre o espaço rural e a realidade urbana.

⁷⁴Professor titular de Economia Agrícola do Instituto de Economia da UNICAMP e consultor da Fundação SEADE.

Figura 13 – Frente da cidade de Alenquer no início do século XX



Fonte: Montenegro (1908, p. 81).

Diante do exposto, cabe acrescentar mais uma reflexão sobre a criação dos grupos escolares em Alenquer, como insiste Weber (2001), a ação deve ser entendida em termos de significado, o investigador deve procurar entender a ação do agente (histórico), o que levou a agir deste ou daquele modo, isso diferencia este campo de investigação de outros. Os argumentos de Fulgencio já foram explicitados, mas o que o levou a argumentar em favor da instalação dos grupos em Alenquer era plausível, ele tinha motivos para isso, era filho dessa cidade, como político lutava por melhorias. E o governador Paes de Carvalho? Por que não iniciou a experiência por Belém, já que esse era o lócus do poder e apresentava uma paisagem urbana e moderna resultante, principalmente, dos investimentos do intendente Antonio Lemos? Por que Paes de Carvalho não escolheu, por exemplo, Santarém? Que na época tinha 28.000 habitantes comparando-se com Alenquer, que tinha 17.500. Naquele momento Alenquer exportava borracha, cacau, baunilha, salsaparrilha, cumaru e possuía muitas fazendas de gado. Além de ser o empório de comércio de toda a região banhada pelo rio Tapajós e uma das mais belas cidades do interior do estado, seja pela posição geográfica, quer pelo seu clima, edificações, teatro e mercado. Era ainda sede da comarca de seu nome, considerada de 2ª entrância. A receita de Santarém orçada em 1908 foi de 90:000\$000 (frs. 150.000 ou £ 6.000), enquanto Alenquer tinha o orçamento de 53:000\$000. Na época, o estado (1908) publicou essas informações e dedicou a Santarém três laudas e a Alenquer, um parágrafo. Acrescento ainda as seguintes informações sobre a produção dos municípios de

outra fonte, dentre as quais apresento, para não me alongar mais, apenas as referentes a quatro cidades do interior:

Quadro 5 – Produção de Cacau de alguns municípios do Estado do Pará em 1908

Cacau	1908
Óbidos	539.503 kilos
Cametá	515.421 ½
Santarém	313.941
Alenquer	197.941

Fonte: Carvalho (1899, p. 53).

Não estou com essas informações, desqualificando Alenquer nos aspectos econômicos, culturais e sociais, e nem negando a sua importância enquanto núcleo urbano, mas os indícios que surgiram apontam que pesaram na decisão do governador os argumentos de Fulgencio e a força política desse município, que tinha no referido político, seu incansável defensor. Esse pensar merece uma pequena reflexão sobre a necessidade de conjectura. Segundo Ricoeur (1989): Por que temos nós de ‘construir’ uma significação? A resposta envolve os argumentos de Max Weber, nos quais Ricoeur teve suas bases, quando do estudo em relação a complementaridade entre explicação e compreensão. Weber, citado por Ricoeur (1989, p. 191), faz um questionamento: em que medida se pode dizer que o objeto das ciências humanas se conforma com o paradigma do texto? Weber define o objeto como *Sinnhalf orientiertes Verhalten*, como “conduta orientada de maneira sensata” (RICOEUR, 1989, p. 201).

Nessa perspectiva, ganha destaque a legibilidade da análise do texto, que Ricoeur explica e aplica a partir de quatro critérios de textualidade ao conceito de ação sensata: **a fixação da ação**, quando esta se equivale à fixação do discurso pela escrita; **a autonomização da ação** se encontra na dimensão social da ação; **pertinência e importância** refere-se às significações, e a **ação humana enquanto “obra aberta”**, ou seja, um estudo, os acontecimentos, os atos humanos estão à espera de interpretações novas, pela práxis presente, estão abertos à leitura de outros, desse modo, a “significação de um acontecimento é o sentido que lhe é dado pelas interpretações posteriores.” (RICOEUR, 1989, p. 198).

Nesse aspecto, as informações e reflexões apresentadas neste estudo, que têm seus argumentos no diálogo com Weber e Ricoeur também, não são a apresentação da verdade, o texto não se fecha nele mesmo, mas ele apresenta um enredo, que se constituiu a partir das fontes, da minha interpretação e do resultado da pesquisa. Sobre essa forma de estudo e sua validação, Ricoeur diz o seguinte:

No que respeita aos processos de validação pelo quais pomos à prova as nossas conjecturas, eu defendo, como Hirsch, que eles se aproximam mais de uma lógica da probabilidade que de uma lógica da verificação empírica. Defender que uma interpretação é mais provável que outra é diferente de demonstrar que uma conclusão é verdadeira. Nesse sentido, validação não equivale a verificação. A validação é uma disciplina argumentativa, comparável aos processos jurídicos da interpretação legal. É uma lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa. Ela permite dar sentido aceitável à noção de 'ciências do homem' sem fazer concessões, de modo nenhum, ao pretensu dogma da infabilidade do indivíduo. O método da convergência dos indícios, típico da lógica da probabilidade subjectiva, dá uma base firme a uma ciência do indivíduo, digna do nome de ciência. Um texto é quase-indivíduo e a validação de uma interpretação que lhe é aplicada pode chamar-se, de modo perfeitamente legítimo, conhecimento científico do texto. (RICOEUR, 1898, p. 202).

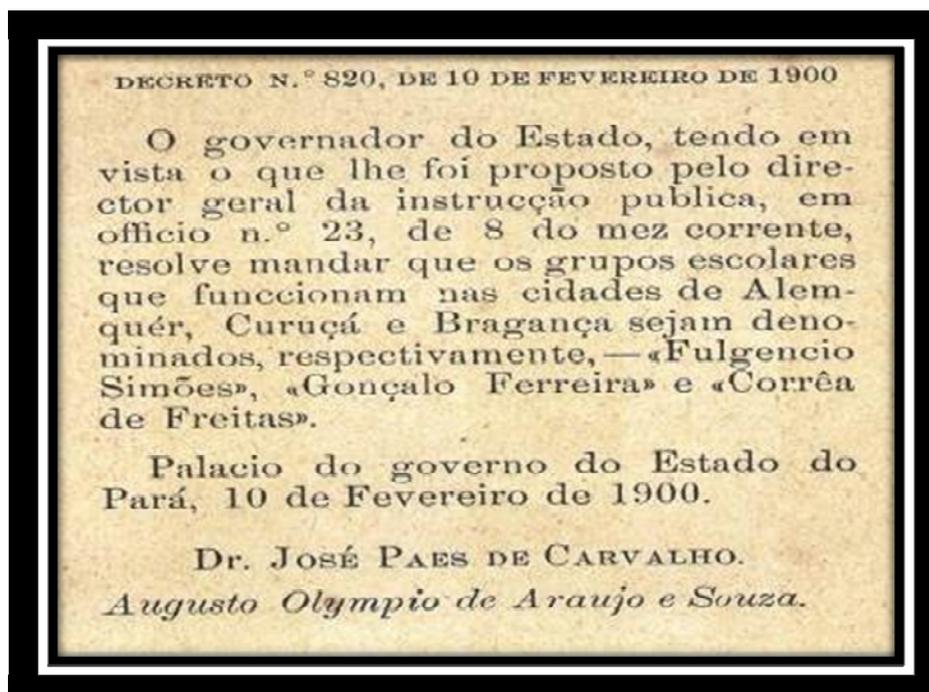
Assim, no enredo da criação dos grupos escolares no Brasil, o primeiro estado foi São Paulo (1893), depois, o Rio de Janeiro (1897) e o Estado do Pará foi o terceiro a criar essa organização (1899). Segundo Fulgencio Simões (1908), o governador Paes de Carvalho não hesitou em dar a Alenquer a primazia na execução da reforma. Assim, foi implantado um novo sistema de ensino que reunia tanto as escolas elementares como as escolas complementares num mesmo estabelecimento, por meio do **DECRETO Nº 721, DE 10 DE JULHO DE 1899**, o qual reorganizou as escolas públicas do município de Alenquer, extinguindo as duas escolas integrais do sexo masculino e as duas escolas integrais do sexo feminino (todas da cidade). Na mesma data, em 10 DE JULHO DE 1890, Paes de Carvalho editou o **DECRETO Nº 722**,⁷⁵ criando o Grupo Escolar de Alenquer, o primeiro instituído no Estado do Pará (SIMÕES, 1908). As ações de Fulgencio e Paes de Carvalho foram em prol do povo, que precisava de instrução. Porém o que movia muitos políticos à participação nos atos de governo se devia as suas bases políticas, desse modo esses políticos pareciam agir em nome do povo, como disse Rui Martinho Rodrigues, quando do seu estudo sobre legitimidade do poder Legislativo do Estado do Ceará ao longo dos anos cinquenta do século XX: “Sim,

⁷⁵**PARÁ, DECRETO Nº 722, DE 10 DE JULHO DE 1899:** Manda que as escolas públicas da cidade de Alenquer funcionem em grupo escolar. O Governador do Estado, tendo em atenção o que lhe foi proposto pelo diretor geral de instrução pública em ofício desta data, e, Considerando as vantagens que para o ensino público resultam do funcionamento conjunto das escolas sob a forma de *grupos escolares*, e em execução ao disposto no art. 248 do regulamento geral do ensino primário de 2 de Janeiro do corrente ano, decreta: Art. 1º – As escolas públicas isoladas, complementares e elementares, criadas na cidade de Alenquer, passam a funcionar no prédio para esse fim arrendado pelo governo. Art. 2º – O grupo escolar de Alenquer, assim provisoriamente instalado, se regulará naquilo que lhe for aplicável pelas disposições da seção II, cap. I do título II do regulamento geral do ensino primário que baixou com o decreto nº 625 de 2 de janeiro do ano corrente. Art. 3º – As aulas funcionarão em duas seções distintas – a feminina das 7 e ½ às 11 e ½ horas da manhã e a masculina de 1 às 5 da tarde. Art. 4º – O grupo será dirigido por um diretor, que terá como auxiliar um porteiro e um servente, nomeados na conformidade dos arts. 88 e 95 §§ 1º e 2º do regulamento citado. Art. 5º – Os professores do grupo, bem como o diretor, porteiro e servente perceberão os vencimentos fixados na tabela anexada. Art. 6º – O diretor geral da instrução pública expedirá as instruções precisas para o regular funcionamento do grupo escolar e marcará dia para a sua instalação. Art. 7º – Revogam-se as disposições em contrário. Palácio do Governo do Estado do Pará, 10 de Julho de 1899. DR. JOSÉ DE PAES DE CARVALHO- Augusto Olympio de Araújo e Souza.

talvez agissem em nome do povo”. (RODRIGUES, 2001, p. 178). Essa relação que ocorreu no Ceará tem similaridade com o que ocorreu há cem anos no Pará, nas relações entre o político e suas bases. Existia a possibilidade dos eleitores nem conhecerem o político em que votavam, mas por outro lado, sempre tinham aqueles que sabiam quem era o político que sabia barganhar, que conhecia as regras do jogo e dava retorno à sociedade, que lhe delegava as suas necessidades.

Desse modo, a figura de Fulgencio Simões foi marcante para a instalação do Grupo Escolar de Alenquer, que foi instalado em sessão solene, realizada na manhã do dia 1º de setembro de 1899, às 10 horas, em prédio arrendado pelo governo. Esse importante acontecimento foi presidido pelo inspetor de ensino da 12ª circunscrição escolar, bacharel José Burlamaqui. Foi lavrada minuciosa ata por Amadeu Cezar Burlamaqui que, como professor nomeado da segunda escola elementar do sexo masculino, foi chamado para secretariar a sessão. Durante a sessão solene de instalação do Grupo Escolar de Alenquer, a professora Rita Cássia dos Passos, com a aprovação de todos os presentes, propôs ao governador Paes de Carvalho que o grupo escolar fosse denominado Grupo Escolar “Fulgencio Simões”. A solicitação foi atendida no DECRETO N.º 820, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1900 e, desta forma, o estabelecimento de ensino passou a denominar-se Grupo Escolar “Fulgencio Simões”, conforme mostra a próxima figura:

Figura 14 – Imagem do Decreto N.º 820, de 10 de fevereiro de 1900



Fonte: Simões (1908, p. 61).

Então, a criação do Grupo Escolar em Alenquer traduz o esforço do governo e dos políticos republicanos no Pará em melhorar a vida no campo, na perspectiva de trazer, também, o desenvolvimento e as melhorias da educação, para uma parcela da população que vivia nesse espaço. Também pesaram, nessa escolha, os interesses políticos. O Governo sabia muito bem o que fazia e os retornos que teria – os currais eleitorais –, com os investimentos na zona rural. Assim, os investimentos em educação nesse município tiveram o reconhecimento por parte dessa sociedade, como disse Fulgencio Simões (1908, p. 63): “O povo alemquerense é entusiasta da instrução, e dificilmente se encontrará analfabetos [*sic*] entre pessoas de 8 a 30 anos de idade”.

Além disso, políticos renomados eram “filhos” do interior, espaço onde eram produzidas as riquezas do Pará, e envidavam todo o empenho em trazer melhorias para suas terras. Por mais que Belém, a capital do estado, passasse por transformações e fosse o centro urbano, o campo, “às concepções da vida rural persistiam com um poder extraordinário”, em vários setores. No caso do Pará, era na zona rural que acontecia o extrativismo da borracha, a plantação e extração da castanha do Pará, de onde vinha o sustento da capital do Estado (WILLIAMS, 1990, p. 12).

Destarte, os representantes desses lugares lutavam por retornos, principalmente na educação. Esse debate é atual. Ainda hoje, a população do sul do Pará pede, novamente, o plebiscito, para dividir o estado do Pará, argumentando que é nessa área que tem uma diversidade natural, que favorece o comércio madeireiro, o turismo, as riquezas minerais, a extração de minérios, a pecuária, a agricultura e o potencial hidroelétrico, com a usina de Tucuruí (uma das cinco maiores do planeta), fatores que impulsionam não apenas a economia do estado, como contribuem com o restante do país. Por outro lado, o estado do Pará tinha autonomia, ostentava uma situação favorável economicamente para transformar o ensino nos moldes de uma modernização educacional, incorporando elementos da experiência paulista e de países considerados civilizados, como a França, com quem sempre manteve uma estreita relação.

Dessa maneira, a criação do primeiro grupo escolar em Alenquer, em 1899, foi um marco no desenvolvimento educacional paraense e, a partir deste, foi organizado o Congresso Pedagógico, visando melhorias e adequações do ensino à concepção de escola moderna, provocando que essa experiência chegasse à capital, Belém, num movimento do campo à cidade.

3.3 A reorganização do ensino primário: os grupos escolares no início do século XX nos municípios do interior

A constituição do governo republicano no estado do Pará foi estabelecida em meio a muitos embates políticos, a exemplo do início da República, que foi conturbada, marcada por impasses evidenciados no ato de sua proclamação, um golpe de estado contra o império, distanciando-se de uma República Popular. Segundo Rocque (2001), estudioso dedicado à história do Pará, a República no referido estado começou com fortes conflitos, devido a algumas situações: o marechal Deodoro nomeou Justo Chermont para governar, juntamente com os vice-governadores Paes de Carvalho, Manoel Barata e Gentil Bittencourt, com posse em 17 de dezembro – este governo ficou um pouco mais de ano. Em 22 de janeiro de 1891, Deodoro nomeou Chermont ministro das Relações Exteriores. Como Manoel Barata e Paes de Carvalho foram eleitos senadores, em 5 de fevereiro Gentil Bittencourt foi empossado. Após cinquenta dias, em 25 de março, aportava em Belém o novo Governador nomeado, o capitão-tenente Duarte Huet de Bacellar Pinto Guedes. Essa nomeação desagradou os paraenses, porque a “República continuava a velha prática da Monarquia, a de nomear alienígenas para chefia do Pará.” (ROCQUE, 2001, p. 81).

Desse modo começou o governo provisório no Pará, isso motivou o início de uma revolta liderada por Francisco Xavier da Veiga Cabral (Cabralzinho) em junho, que tinha como propósito impedir a instalação do Congresso Constituinte e depor o governador Huet de Bacellar e colocar como governador Vicente Chermont de Miranda, chefe do Partido Democrata. Foram apaziguados os revoltosos e o Congresso trabalhou rapidamente, para aprovar a Constituição do Pará e, evitar que “alienígenas” continuassem a governar o estado. Assim, por força constitucional, foi eleito o primeiro governador paraense: Lauro Sodré e o vice, Gentil Bittencourt, com posse solene em 24 de junho de 1891. Entretanto, após cinco meses de governo, em 3 de novembro, o presidente Deodoro dissolvia o Congresso Nacional e Sodré foi o único governador a não apoiar este ato, “rebelou-se contra as medidas extremas colocadas em prática pelo chefe da nação.” (ROCQUE, 2001, p. 82). Nesse caso, teve apoio daqueles que propagavam a República no Pará,⁷⁶ do Congresso do Estado, do Senado, Câmara dos Deputados e amparado pelas passeatas populares, foi felicitado o então governador por tal ação. Com a renúncia de Deodoro, o presidente Floriano Peixoto destituiu

⁷⁶Paes de Carvalho, Justo Chermont, Manuel Barata, Magno de Araujo, Serzedello Corrêa, Matta Bacellar, Ignácio Nogueira, Antonio Sérgio Dias Vieira da Fontoura, professores Manoel João Alves e Raimundo Martins, major Baena, major Antonio Pedro Borralho, Joaquim Travassos da Rosa, Antonio Felipe de Souza, etc. (PROENÇA, 1937, p. 89-90).

todos os governadores que apoiaram esse presidente e Sodré foi o único que restou no cargo (ROCQUE, 2001). No governo de Lauro Sodré – como já expliquei no capítulo anterior, quanto tratei da criação do Grupo Escolar no Pará–, a atenção foi à educação profissional e à Constituição de 1891, que garantiu seu cargo, pouco se dedicando à Instrução Pública Primária.

Naquele tempo, o legislativo era denominado de Congresso, composto por duas Câmaras: a de Deputados e a de Senadores, dentre as competências estavam a de legislar a Instrução Pública e o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes (art. 22, inciso 17). Entretanto, a Constituição de 1891 do estado do Pará pouca referência fez à educação, não lhe dedicando um título ou um capítulo; a referência que fez foi quanto ao Conselho Municipal: “Art. 59. Ao Conselho Municipal, além de outras atribuições que constarão da lei ordinária, compete: 9. Fomentar a instrução dentro do município, criando as escolas que seus recursos permitirem, sujeitas às leis e programma da instrução publica do Estado”. (PARÁ, 1891). No entanto, a referida Constituição tratou das garantias dos direitos dos cidadãos à educação, nos seguintes termos: “Art. 63: A Constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no Estado a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e a propriedade, nos seguintes termos: § 6. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Debate antigo entre os católicos e liberais no Pará.

Depois de Lauro Sodré, assumiu o governo do Pará, o doutor Paes de Carvalho que, durante quatro anos, enfrentou crises políticas, mudanças nesse quadro político com a ascensão de Antonio Lemos e a queda de Sodré e os Chermont, as oscilações do preço da borracha no mercado mundial, a política linha-dura do presidente Campos Sales, para levantar a economia nacional. Mesmo assim, deu continuidade ao desenvolvimento do ideário republicano articulado aos liberais, seu governo deu atenção ao ensino primário, em seu Relatório (1901) narrou que, ao criar os grupos escolares, procurou acompanhar as inovações educativas que ocorriam nacionalmente:

O nosso ensino primário que vinha de há muito apresentando evidentes symptomas de decadência e abatimento recebeu, no regulamento de 2 de Janeiro de 1899, impulso que felizmente o vae por toda parte animando e reerguendo. Não havendo necessidade de aqui consignar as bases todas sobre que assentou-se essa reforma, devo deixar notado que duas foram as idéas que predominaram na sua elaboração. Quero referir-me especialmente á que permitiu ás mulheres o ensino do sexo masculino e a que instituiu entre nós os grupos escolares. (CARVALHO, 1901, p. 51).

Segundo Paes de Carvalho (1901), a primeira medida que adotou em relação à Instrução Primária em seu governo foi no Regulamento de 1897, a segunda foi no

Regulamento de 1899, com destaque à inclusão do gênero feminino à instrução pública e à criação dos grupos escolares. Essa informação narrada na citação anterior e as outras contidas nessa fonte, permitem dar devolutiva à crítica de Tavares Bastos, quando questionou Augusto Olympio, devido à criação desses dois Regulamentos no espaço de dois anos. Paes de Carvalho expressou o significado de suas ações, primeiro em relação ao Regulamento de 1897, como medida urgente a ser tomada em relação aos professores, explicando nos seguintes termos:

A primeira vinha de há muito impondo-se como inadiável, por ser a única medida capaz de imprimir vida nova ao nosso ensino primário que á falta de professores titulados, estava entregue nas mãos inábeis de professores interinos, algumas vezes sem a precisa instrução e sempre sem a educação profissional, a dedicação e o zelo necessário ao nobre sacerdócio do mestre-escola. (CARVALHO, 1901, p. 51).

Paes de Carvalho (1901, p. 52) expressou a importância da criação dos grupos escolares no Pará, como uma ação de suma importância, para mudar a condição de precariedade da instrução pública, a partir da concepção de escola proposta pelo governo republicano. “Só os grupos escolares como os criou a reforma podem melhorar o triste estado em que vivem as escolas primarias isoladas”. Nesse sentido, narrou que em seu governo, além do Grupo Escolar em Alenquer foram criados e estavam em funcionamento o de Bragança, Curuçá, Santarém, Soure e Cametá, sendo que no dia anterior ao seu relato, deveria ter sido instalado o de Óbidos. Acrescentou ainda que era urgente se fazer essa organização escolar e na dificuldade de construir prédios apropriados ao funcionamento dos grupos nas cidades do interior havia autorizado o Diretor Geral da Instrução Pública a arrendar os melhores prédios particulares, pelo prazo de cinco anos. Assim fez referência ao último relatório do Diretor Geral, colocando os retornos de seus investimentos na Instrução Pública, a partir dos seguintes dados:

Quadro 6 – De matrícula e frequência dos Grupos Escolares do interior do Pará

	M.	F.
Alemquer	179	147
Soure	217	140
Santarém	254	191
Bragança	287	161
Cametá	335	207
Curuçá	396	265

Fonte: Carvalho (1901, p. 52).

De acordo com o governador Paes de Carvalho (1901), o percentual de matrícula e frequência dos grupos escolares apresentados eram promissores e resultado dos investimentos do seu governo no ensino no interior do estado. Nesse tempo, os investimentos e as mudanças na Instrução Pública significavam uma forma de integração da sociedade à nova ordem e nesse pensar era proclamada a necessidade de reinvenção da escola, como imperativo do progresso e da modernização no projeto republicano. Assim narrou:

Innegável é que o nosso ensino publico desfructa presentemente em todos os graus um estádio de visível animação e progresso e estou certo que, corrigidos os defeitos e preenchidas as lacunas que naturalmente ainda se encontram nos estatutos básicos, caminhará ele desassombradamente na conquista da posição que lhe é reservada no meio do progresso e do adiantamento que o nosso Estado justamente se vangloria de haver alcançado durante a primeira década republicana. (CARVALHO, 1901, p. 54).

Desse modo, os mais antigos grupos escolares do estado do Pará foram instalados em diversos municípios do interior, mediante a autorização de arrendamento de prédios e casas pelo então governador Paes de Carvalho. A narrativa de Paes de Carvalho, na mensagem lida no ato de cerimônia de passagem do cargo ao governador Augusto Montenegro era de entusiasmo. Para ele, os grupos escolares eram um anúncio de progresso, embora admitisse que muito ainda deveria ser feito. Defendia a organização em forma de grupo escolar, como uma alternativa de superar a precariedade pela qual passava o ensino paraense, uma forma de contribuir no projeto social de formação de um novo homem e de uma nova sociedade a partir da República. Sobre a criação dos grupos escolares, em um estudo em Belo Horizonte (Minas Geais), Faria Filho argumentou o seguinte:

A criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas principalmente, como forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significa, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, família e com a própria cidade. (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

Na administração de Paes de Carvalho, o diretor Geral da Instrução Pública Virgílio Cardoso de Oliveira (1899-1901), assim como seus antecessores, acompanhou as instalações dos grupos escolares, viajou pelo interior do estado, observando de perto o que ocorria nessas escolas, fez os relatórios apontando as necessidades e as demandas; em decorrência disso, buscou trazer melhorias para o ensino. Assim realizou estudo, na perspectiva de criar um congresso pedagógico, como um espaço de estudo e decisões sobre as inferências para o desenvolvimento da Instrução Pública. Em seu Relatório de (1899/1900),

Virgílio comunicou ao governador Paes de Carvalho, que pretendia instalar esse congresso no dia 16 de novembro de 1900, em homenagem à data de adesão do Pará ao regime republicano.

Em 11 de julho, o governo do estado atendeu ao que foi proposto pelo Diretor Geral de Instrução Pública, em um ofício do dia 8 do corrente, – onde constava uma exposição sobre as vantagens da instituição do **Congresso pedagógico**, o qual seria destinado ao desenvolvimento do ensino público. Desse modo, através do Decreto n. 874 de 11 de julho de 1900, instituiu o Congresso pedagógico e aprovou seu regimento. Este assumiu a especialidade de discutir: teses sobre o ensino e todas as suas ramificações; medidas importantes tendentes ao progresso e levantamento da Instrução Pública; pontos duvidosos ou omissos nas leis que regiam o ensino público; os direitos do professorado e medidas proveitosas para o seu bem-estar e proficuidade de sua missão, somou a essa medida, a instituição de uma biblioteca pedagógica para subsidiar os estudos. De acordo com o Decreto n. 874/1900, em seu Capítulo II, a organização do Congresso Pedagógico ficou assim estabelecida (PARÁ, 1900, p. 105):

Art. 6.º – O Congresso compor-se-á de 65 membros, divididos em duas categorias: natos e electivos.

Art. 7.º – São membros natos:

- a) O delegado do Governador perante o Conselho Superior de Instrução Publica;
- b) O Inspetor de ensino;
- c) O lente de Pedagogia e legislação do ensino na escola Normal;
- d) O Diretor Geral do Serviço Sanitário do estado;
- e) O Diretor Geral das Obras e Trabalhos públicos;
- f) O Diretor do Museu;
- g) O Diretor da Biblioteca Publica;

Art. 8.º – São membros lectivos:

- a) 31 representantes do magisterio publico primario;
- b) 3 representantes do magisterio publico particular;
- c) 1 representante do Lyceu paraense;
- d) 1 representante da Escola Normal;
- e) 1 representante do Instituto Lauro Sodré;
- f) 1 representante do Lyceu Benjamin Constant;
- g) 1 representante do Instituto Gentil Bittencourt;
- h) 1 representante do Instituto Carlos Gomes;
- i) 1 representante da Escola de Belas Artes;
- j) 1 representante do Instituto Cívico-Juridico Paes de Carvalho;
- k) 1 representante da Escola Pratica de Commercio.

O referido Congresso foi instalado no dia 16 de novembro do corrente ano, em homenagem à data da adesão do Pará ao regime republicano, fruto do estudo do Diretor Geral da Instrução Pública, senhor Virgílio Cardoso de Oliveira. Este foi mais um instrumento

adotado no sentido de trazer desenvolvimento à Instrução Pública, sua instalação facilitou resolver muitos problemas, que imperavam um desenvolvimento satisfatório do ensino. Além do Congresso pedagógico, outro instrumento importantíssimo foi o Conselho Superior, que resolvia alguns problemas em relação às nomeações, em decorrência das licenças de professores (as).

Dando prosseguimento ao projeto republicano, no que se refere à Instrução Pública, o então governador Augusto Montenegro (1901-1907), criou mais grupos escolares pelo interior. Para fiscalizar o que ocorria nesses espaços e em atendimento a solicitação do Secretário de Estado, Genuíno Amazonas de Figueiredo, o Inspetor Escolar professor João Pereira da Castro seguiu viagem pelo interior do estado, mais especificamente no baixo Amazonas.

De acordo com Castro (1906), de todos os grupos do interior que visitou, o Grupo Escolar de Alenquer era o melhor instalado, o espaço era uma casa com excelente localização, um prédio magnífico, com amplos salões, fartamente aquinhoados de luz e ventilação. O diretor era o normalista Raymundo Aguiar de Campos Guimarães, muito ativo, dedicado nos cumprimentos dos deveres. Digno de louvores pelo asseio, disciplina, ordem e assiduidade observada no estabelecimento sob sua administração. Além disso, contava com proveitoso corpo docente, que auxiliava na fiscalização dos trabalhos da casa.

No entanto, a informação relevante sobre o Grupo Escolar de Alenquer no Relatório de Castro (1906) é que se revelara contrária a tudo que foi dito a favor da instalação desse grupo, em relação à frequência da escola, tida como bem frequentada no relatório de Veríssimo (1890), no discurso de Fulgencio Simões (1897) e no Relatório de Paes de Carvalho (1901); em poucos anos de sua criação, o seu quadro de frequência praticamente continuava o mesmo, mas foi avaliado em outra condição, segundo a narrativa de Castro:

Apenas tenho a lamentar sr. dr. Secretario, que o grupo escolar de Alemquer, seja tão diminuta a matricula. Somente 144 são os alunos, que frequentam actualmente esse grupo. Procurando investigar a causa, que dá logar a tão baixa matricula, fui informado de que há na cidade diversas escolas particulares, regidas por pessoas muito competentes e que gosam de muita estima e confiança da população. São, por isso, preferidas essas escolas ás do grupo, por grande números de Paes. (CASTRO, 1906, p. 27).

Não encontrei nas fontes, outras informações sobre a pouca frequência no Grupo Escolar em Alenquer, a não ser aquelas, que cito neste estudo. Dessa maneira, não apresento uma análise sociológica, no sentido de justificar a retirada de crianças das escolas por causa do trabalho infantil, porque a pouca frequência foi mais evidente em Alenquer. A frequência

nos grupos escolares de outros municípios, como os de Soure, Santarém, Bragança e Cametá em 1901 eram superiores a do grupo de Alenquer, portanto esse município apresentou uma particularidade, justificada no relatório de Castro (1906). Os antigos contavam que no tempo deles (início do século XX), para alguns pais era suficiente a criança saber assinar o nome, ou ler e escrever, fazer as contas básicas de somar e subtrair. Após a aquisição desses saberes, os pais os tiravam da escola, para que eles ajudassem na roça, no corte da seringueira, nas atividades laborais que ajudassem no sustento da família. Porém, o propósito deste estudo não é a memória herdada, mas contar numa abordagem histórica, como foram instituídos os grupos escolares a partir das fontes. Desse modo, as informações de Castro (1906) sobre a pouca frequência no grupo de Alenquer parecem plausíveis.

Quadro 7 – De matrícula e frequência das escolas do Grupo Escolar de Alenquer (1905)

Escola Complementar Mista	Matrícula Meninas	2
	Matrícula Meninos	1
	Total	3
	Frequência média	3
1ª Escola Elementar do sexo feminino	Matrícula	22
	Frequência	18
2ª Escola Elementar do sexo feminino	Matrícula	52
	Frequência	40
1ª Escola Elementar do sexo masculino	Matrícula	22
	Frequência	16
2ª Escola Elementar do sexo masculino	Matrícula	31
	Frequência	19

Fonte: Castro (1905, p. 27-28).

De acordo com o relatório de Castro (1906), a **Escola Complementar Mista** estava sob a responsabilidade da competente professora Veridiana Rodrigues de Oliveira Corrêa. Consta no referido relatório que a professora era muito estimada no lugar, hábil, dedicada, assídua e perseverante em sua regência. A pouca frequência era compensada pelo bom aproveitamento dos alunos. A **1ª Escola Elementar do sexo feminino** era regida pela normalista dona Izabel Maria Pantoja Barral, com mais de vinte anos de serviço no magistério, segundo o relatório de Castro (1906), ela era muito paciente, carinhosa, dedicada e amorosa. Castro (1906) registrou também que essa escola era, inquestionavelmente, uma das melhores escolas do estabelecimento, pela ordem, disciplina, asseio e escrita regular, o mesmo se aplica ao aproveitamento dos alunos. A **2ª Escola Elementar do sexo feminino** teve como regente a normalista Francisca Leopoldina de Carvalho que, além de habilitada

para a função, segundo Castro (1906), desempenhava com assiduidade e dedicação a docência, era a aula mais frequentada do grupo, devido à confiança e estima dedicada a essa professora pelos habitantes do lugar, também registrou a regularidade na escrita, a ordem, a disciplina, o asseio e o aproveitamento dos alunos que, segundo ele, justificava o bom conceito que gozava a referida professora. A **1ª Escola Elementar do sexo masculino**, de acordo com Castro (1906) quando a visitou, estava no aguardo da nomeação do cargo de professora, enquanto isso era regida pelo diretor do Grupo Escolar de Alenquer e o inspetor escolar restringiu sua narrativa quanto à docência deste. A **2ª Escola Elementar do sexo masculino** esteve sob a regência da normalista Andrelina de Macedo Bentes, a qual contribuiu para a escola ter boa referência, pois era hábil, dedicada, assídua e os alunos apresentavam bom aproveitamento. Castro encerrou o relatório sobre o Grupo Escolar de Alenquer, dizendo o seguinte: “Posso asseverar-vos, sr. dr. Secretário, que não má foi a impressão que me proporcionou a visita que fiz a este estabelecimento de ensino.” (CASTRO, 1906, p. 29).

O Grupo Escolar de Alenquer funcionou primeiro num prédio do município em 1899, depois foi construído um prédio pelo Estado, inaugurado em 15 de fevereiro de 1913; edificado na Rua Rosomiro Batista nº. 553, esquina com a travessa Dr. Arnaldo Moraes, espaço onde funciona atualmente a Escola Estadual Fulgencio Simões. A figura apresenta um registro fotográfico referente ao Grupo Escolar em Alenquer na época, em que as ruas do município ainda eram de areia, condição de uma cidade do interior naquele tempo.

Figura 15 – Grupo Escolar Firmino Fulgencio Simões – Alenquer



Fonte: Valente (2012).

A figura 17 é do mesmo prédio, sendo a fotografia mais atual, pela inscrição na fachada, esse registro fotográfico deve ter ocorrido depois de 1971, só que num outro cenário em sua volta, com rua asfaltada, embora a imagem não mostre, mas essa rua já foi pavimentada e o interessante é que a estrutura da frente do prédio e sua fachada foram mantidas.

Figura 16 – Segundo Espaço (1913) em que funcionou o primeiro Grupo Escolar de Alenquer



Fonte: Escola Fulgêncio Simões (2011).

O imenso espaço geográfico do estado do Pará dificultava também o acesso à geografia escolar, assim se tornava difícil uma assistência mais efetiva aos grupos escolares, principalmente do baixo Amazonas, os mais distantes. Mas, apesar dessa dificuldade, os governadores Paes de Carvalho e Augusto Montenegro não mediram esforços para ampliar essa organização, como disse Artur Vianna (1903, p. 3): “Como é sabido, o grupo escolar representa hoje o melhor progresso pedagógico, e nem preciso se torna citar aqui as conhecidas vantagens, que derivam do agrupamento de escolas, sob uma única direção.”

Mesmo assim, na administração do governador Augusto Montenegro, mais 16 grupos escolares foram instalados no interior do estado, somados aos que foram criados no governo de Paes de Carvalho, já era um número considerável. Para ter uma visualidade melhor, o quadro 08 apresenta algumas informações, a partir de 1899 até 1907.

Quadro 8 – Grupos Escolares da zona rural/interior

Ano	Documento/Criação	Localidade	Nome	Administração
1899	Dec. 722, 10/07	Alenquer	Fulgencio Simões	Paes de Carvalho
1900	Dec. 805, 22/01	Bragança	Corrêa de Freitas	Paes de Carvalho
1900	Dec. 806, 22/01	Curuçá	Gonçalo Ferreira	Paes de Carvalho
1900	Dec. 832, 3/04	Santarém	Frei Ambrósio	Paes de Carvalho
1900	Dec.867, 28/06	Soure	Júlio Cezar Ribeiro	Paes de Carvalho
1900	Dec.896, 19/09	Cametá	Romualdo de Seixas	Paes de Carvalho
1901	Dec.941, 23/01	Óbidos	Óbidos	Paes de Carvalho
1901	Dec. 1.009, 04/05	Maracanã	Maracanã	Augusto Montenegro
1901	Dec. 1.057, 31/07	Vigia	Vigia	Augusto Montenegro
1903	Dec. 1.180, 22/12	Marapanim	Diniz Botelho	Augusto Montenegro
1903	Dec.1.195, 9/03	Abaeté	Abaeté	Augusto Montenegro
1904	Dec.1. 276, 6/02	Castanhal	Castanhal	Augusto Montenegro
1904	Dec. 1.288, 18/03	Baião	Thomaz Ribeiro	Augusto Montenegro
1904	Dec.1.294, 6/04	Igarapê-Miry	Igarapê-Miry	Augusto Montenegro
1904	Dec. 1.295, 8/04	Pinheiro	Pinheiro	Augusto Montenegro
1904	Dec. 1.299, 23/04	Muaná	Muaná	Augusto Montenegro
1904	Dec. 1.319, 4/07	Mosqueiro	Mosqueiro	Augusto Montenegro
1904	Dec. 1.345, 24/12	Mocajuba	Mocajuba	Augusto Montenegro
1905	Dec. 1.370, 6/04	Santa Izabel	Santa Izabel	Augusto Montenegro
1905	Dec. 1.378, 8/06	Faro	Faro	Augusto Montenegro
1906	Dec. 1.443, 09/07	Gurupá	Gurupá	Augusto Montenegro
1907	Dec. 1.477, 2/01	Mojú	Mojú	Augusto Montenegro
1907	Dec. 1.478, 7/01	Vizeu	Vizeu	Augusto Montenegro
1907	Dec. 1.484, 26/01	São Caetano de Odivelas	São Caetano de Odivelas	Augusto Montenegro
1907	Dec. 1.517, 26/06	Igarapê-Açu	Dr. Ângelo Cezarino Doce	Augusto Montenegro
1907	Dec. 1.521, 8/08 (ainda não instalado)	Macapá		Augusto Montenegro
1907	Dec. 1.522, 8/08 (ainda não instalado)	Anajás		Augusto Montenegro

Fonte: Montenegro (1907, p. 26-28).

De acordo com a narrativa do inspetor escolar Castro, em seu Relatório (1906), percorreu o baixo Amazonas em visita aos grupos escolares e as escolas isoladas. Ele disse que persistia o atraso na instrução popular em cidades, vilas e povoações ao longo do rio Amazonas. Acrescentou ainda que não era a falta de bons mestres o problema, mas sim outras

situações, dentre elas, “a má vontade dos paes em educar seus filhos, que temos de lamentar e censurar. É muitas vezes o mestre, habilitado, trabalhador, assíduo e bemquisto no meio em que vive, entretanto á sua escola pouco frequentada.” (CASTRO, 1906, p. 22).

3.4 O modelo escolar no ensino primário no Pará no limiar do século XX

Retomo o Decreto n.º 625, de 2 de janeiro de 1899, o qual reorganizou o ensino no estado do Pará, assinado pelo então governador deste, doutor José Paes de Carvalho e o Secretário de Governo Augusto Olympio de Araújo e Souza, para compreender as mudanças a partir desse Regulamento. Destarte, a organização do Ensino Público ficou estabelecida em Escolas públicas Isoladas, Escolas-Modelo e Grupos Escolares. O Ensino Primário no estado do Pará foi ministrado em vários tipos de escolas, as quais foram diferenciadas pela organização pedagógica – divisão do ensino.

As **Escolas Públicas Isoladas** foram classificadas em elementares e complementares. As escolas elementares foram estabelecidas na capital, cidades, vilas e povoações, onde fossem detectadas, através de estatística, vinte crianças; estas receberiam a instrução primária. As escolas complementares funcionaram nos distritos da capital (Belém) – considerando a necessidade na proporção de 50 alunos para cada escola –; o mesmo se aplicou às estabelecidas nas demais cidades e vilas do interior.

O ensino nas escolas elementares teve como proposta um curso de três anos, que compreendeu: – Leitura e escrita, noções de coisas, cálculo de aritmética sobre números inteiros e frações, sistemas métricos, noções de gramática, geografia e desenho. Sendo que, se durante dois trimestres consecutivos apresentassem média de frequência superior a 40 alunos, a escola seria dividida e se, em dois trimestres consecutivos, se não obtivessem a média superior de 10, ou o mínimo estabelecido pelo Regulamento, a escola seria extinta, mediante a proposta do Diretor Geral e o voto do Conselho Superior.

As escolas complementares foram destinadas a ministrar o ensino aos alunos que se mostrassem habilitados nas matérias do curso elementar. Esse ensino foi dividido em dois cursos: médio e superior. No Curso Médio foram as seguintes matérias: Curso Médio – Leitura e escrita, aritmética até proporção; geometria prática; geografia geral primária; gramática nacional; desenho a mão livre; instrução moral e cívica. No Curso Superior as matérias foram: – Leitura e escrita ditada; exercícios de análise lógica e gramatical; conclusão do estudo de aritmética prática; geografia do Brasil, especialmente do Pará; noções de história do Brasil, com especialidade do Pará; leitura e explicação das Constituições estadual e

federal; noções gerais de cosmografia; exercícios primários de cartografia, desenho à mão livre, desenho linear e geométrico. Estes cursos tinham a duração de dois anos cada um, sendo que o programa deveria ter bem detalhado na divisão das matérias por ano e os limites do ensino de cada uma delas. Além das matérias ensinadas nas escolas elementares e complementares, deveria ser oferecida a educação física, compreendendo noções de higiene prática, exercícios, jogos e brinquedos ao ar livre (PARÁ, 1899).⁷⁷

Quanto à regência do professor, havia algumas observações no regulamento: primeiro, a escola complementar que tivesse uma frequência média de 40 alunos em dois semestres consecutivos, teria direito, além do professor, a mais um adjunto; se a média consecutiva fosse de 60 alunos, a escola seria dividida. Sendo que nas escolas complementares onde tivesse um adjunto, o curso superior ficaria a cargo do professor e o médio a cargo do adjunto e nas escolas que não tivesse o adjunto, o professor assumiria os dois cursos, “procurando por uma divisão methodica do tempo desempenhar satisfatoriamente as suas obrigações”. (PARÁ, 1899, p. 3). Caso a escola complementar não obtivesse a frequência superior a 20 alunos seria extinta, salvo quando tivesse apenas uma escola nos distritos da capital, cidades e vilas do interior – seria mantida, desde que, tivesse no mínimo 10 alunos de frequência média.

A reforma previa ainda que, anexas à Escola Normal do Estado, deveriam funcionar duas **Escolas-modelo**, uma para cada sexo, destinadas ao ensino primário e aos exercícios práticos do ensino dos alunos-mestres. Três cursos foram estabelecidos nas Escolas-Modelo: elementar, médio e superior, subdivididos em seis anos. O ensino nessas escolas compreendeu as mesmas matérias do ensino elementar e complementar ministradas na forma estabelecida no programa do ensino primário. Cada curso das escolas-modelo foi confiado a um professor ou professora, os quais tinham a mesma obrigação e direito conferidos aos professores das escolas isoladas e grupos escolares. Sendo que a prática do professor deveria ser exercida pelos alunos da Escola Normal, designado pelo Diretor desta, sob a inspeção e guia dos professores da mesma; essas escolas foram espaços de práticas de ensino, onde os normalistas aprenderiam os modernos processos pedagógicos e a referência de organização do ensino primário, tudo isso, mediante a fiscalização do Diretor da Escola Normal, que tinha competência para impor as sanções, conforme prescrevia o Regulamento.

Nesse momento, aponto um dos limites da pesquisa, no que se refere às escolas-modelo: Encontrei pouquíssimas informações. Elas funcionaram por pouco tempo e não foi

⁷⁷Decreto n. 625 de 2 de janeiro de 1899, que regulamentou o Ensino Primário no Estado do Pará (1899).

antes do Grupo Escolar de Alenquer, porque fiz uma busca criteriosa nos diários oficiais, que antecederam o de 13 de julho de 1899 (criação dos grupos escolares), e não detectei nada referente a essas escolas. O que encontrei foi o de 1903, que criou o Grupo Escolar da Escola Normal (Decreto n. 1190/1903), que depois passou a denominar-se Floriano Peixoto e o mesmo decreto estabelecia a extinção das escolas-modelo e colocava o funcionamento do referido grupo anexo à Escola Normal.

De acordo com o Relatório de Virgílio Cardoso de Oliveira, Diretor Geral da Instrução Pública (1899), foi reorganizada a instrução primária, por força do Regulamento de 2 de janeiro de 1899 e criadas algumas escolas, após feito sério estudo estatístico escolar. Desse modo, passaram a funcionar 577 escolas, sendo 541 elementares, distribuídas 288 para o sexo masculino e 156 para o sexo feminino e 133 mistas. Sendo atendidas por 260 professores efetivos e 317 interinos. Acrescentou-se ainda, que em todas as escolas da capital e do interior era urgente a reforma do material escolar, compra de mobília e mais acessórios. Nesse relatório, confirmou-se a instalação do Grupo escolar em Alenquer:

[...] sob a denominação de **Fulgencio Simões**, justa homenagem a esse ilustre homem público que tanto esforços envida pelo progresso d'aquela florescente cidade. Dentre em pouco tempo, creio com fundadas esperanças, serão fundados outros em Vigia, Curuçá, Soure, Bragança, Cametá, Obidos, Monte Alegre, estando já bastante adiantado o bello prédio mandado construir nesta capital para o grupo **José Veríssimo**. (OLIVEIRA, 1899, p. 6, grifos do autor).

Quanto aos **Grupos Escolares**, o referido Regulamento (1899) estabeleceu sua organização nos distritos da capital, nas sedes dos municípios nos quais houvesse pelo menos quatro escolas de ambos os sexos, no raio fixado para a obrigatoriedade. Assim, poderiam ser reunidas e fazê-las funcionar em um só prédio. Sendo que cada Grupo poderia comportar até 300 alunos de cada sexo, cujas municipalidades fornecerem os prédios adaptados ao seu regular funcionamento, ou terreno para sua edificação e atendendo o estabelecido no regime e método do ensino das escolas-modelo. Os alunos divididos em cursos sob a responsabilidade de professores especiais e auxiliados por adjuntos precisos, sendo que em cada Grupo escolar haveria um professor do curso superior, um do médio e dois do curso elementar. Esses professores teriam como auxiliares os adjuntos, verificada a efetiva frequência de mais de 40 alunos em cada aula. Para dirigir cada Grupo escolar, o governo nomeou os diretores, conforme proposição do Diretor Geral, desde que os escolhidos fossem diplomados pela

Escola Normal do Estado e, na falta, suprido por pessoas idôneas de reconhecidas habilitações e necessária a prática do ensino.⁷⁸

Ainda segundo o Regulamento de 1899, as matrículas nos Grupos Escolares deveriam ser realizadas pelo diretor do grupo auxiliado pelos professores que ele designasse. Em todas as escolas que funcionassem o ensino primário, as aulas deveriam começar em 15 de janeiro com término do ano letivo em 15 de novembro, com funcionamento em todos os dias úteis, em um só turno, das 7 às 11 e 1/2 horas da manhã, exceto as escolas mistas, domingos e dias feriados pela União e pelo Estado; os dois dias de carnaval; quinta, sexta e sábado da Semana Santa (PARÁ, 1899).

Entretanto a instituição do referido Regulamento (1899), que reorganizou o ensino primário sob a forma de Grupo Escolar, seguiu a orientação constitucional de 1891 e dos decretos expedidos pelo Governo Republicano, na perspectiva de instituir as escolas de acordo com o projeto civilizador da República, buscando com a criação dos grupos escolares substituir a herança educacional do regime anterior. Porém, a criação dessas escolas no estado do Pará impunha toda uma organização e estrutura, desse modo o referido Regulamento previa a substituição das Escolas Isoladas pelos Grupos Escolares, mas as manteve, porque no momento da criação dos Grupos Escolares de direito, não possuíam todos os recursos necessários. Desse modo, esse Regulamento (02/01/1899), no que se refere à nova organização escolar, só se concretizou meses depois, quando em 10 de julho expediu o Decreto nº 721, iniciando a primeira experiência em Alenquer, um município do interior paraense, na zona rural.

Entretanto, os grupos escolares não foram os únicos modelos de escola primária no Pará, Vilhena Alves (1903), em artigo na Revista Escola n. 38 (Revista Oficial de Ensino), apresentou uma estatística escolar que dá uma visibilidade do número de escolas existentes, matrícula e frequência no estado do Pará no ano de 1903.

⁷⁸Diário Oficial, 1899. Terça feira, 3 de Janeiro, p. 12: Decreto N. 625 de 2 de Janeiro de 1899. Título II – Capítulo I – Seção III: Dos Grupos Escolares (PARÁ, 1899).

Quadro 9 – Matrícula e frequência dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas no Pará - 1º trimestre de 1903

Grupos Escolares (capital)	Matrícula	Frequência
Capital 1º distrito	402	200
Capital 2º distrito	405	219
Capital 3º distrito	560	350
Capital 4º distrito (Nazaré)	630	344
Capital 5º distrito (Praça Santa Luzia)	613	400
Soma	2.610	1.513

Fonte: Alves (1903, p. 43).

Quadro 10 – Matrícula e frequência dos Grupos Escolares do Interior do Estado

Grupos Escolares (interior)	Matrícula	Frequência
Alemquer	98	54
Bragança	195	113
Cametá (4º trimestre de 1902)	259	172
Curuçá	230	149
Maracanã	-	-
Marapanim	143	106
Óbidos	135	91
Santarém	182	122
Soure	178	124
Vigia	238	171
Soma	1.792	1.180

Fonte: Alves (1903, p. 43).

Quadro 11 - Matrícula e frequência dos Grupos Escolares da capital e do interior do Estado

Grupos da capital	2.610	1.513
Grupos do interior	1.792	1.180
Matrícula e freq. geral dos 15 grupos	4.402	2.693
O que dá uma média de 293 para cada grupo		

Fonte: Alves (1903, p. 43).

Quadro 12 – Matrícula e frequência das escolas isoladas da capital e do interior do Estado

Escolas isoladas	Matrícula	Frequência
Interior do município da capital	2.452	1.691
Abaeté	237	147
Acara	11	9
Afuá	48	38
Alenquer	188	158
Almerim	52	31
Amapá	16	10
Anajás	58	41
Aveiro	108	92
Bagre	31	19
Baião	221	219
Bragança	238	148
Breves	63	42
Cachoeira	115	73
Cametá	433	294
Chaves	45	36
Curralinho	36	23
Curuçá	456	252
Faro	79	45
Gurupá	28	22
Igarapé-miry	203	152
Itaituba	143	98
Macapá	53	40
Maracanã	260	173
Marapanim	82	58
Mazagão	94	49
Melgaço	33	17
Mocajuba	288	191
Moju	207	159
Montealegre	107	78
Montenegro	28	28
Muaná	92	56
Óbidos	134	94
Oeiras	31	20
Ourem	220	170
Ponta de Pedras	93	56
Portel	33	19
Porto de Moz	80	45
Prainha	74	51
Salinas	78	52
Santarém	206	145
Santarém Novo	110	57
São Caetano	373	267
São Domingos da Boa Vista	47	30
São Miguel do Guamá	109	86
São Sebastião da Boa Vista	90	45
Soure	344	236
Souzel	29	29
Vigia	270	175
Vizeu	142	85
Soma	8.916	6.025

Fonte: Alves (1903, p. 43-45).

Embora os grupos escolares fossem melhores instalados e apresentassem uma proposta mais organizada de ensino, em 1903, esse modelo escolar ainda apresentava dificuldade em se estabelecer, enquanto no outro modelo existente, as escolas isoladas apresentavam, em número de matrícula e frequência, superiores aos dos grupos escolares em todo o Estado, conforme mostra a descrição nos quadros de matrícula e frequência dos grupos escolares em relação às escolas isoladas.

As escolas isoladas em suas unidades tinham apenas um professor ministrando a instrução a diferentes alunos(as) em desenvolvimento. Algumas escolas funcionavam na própria casa do (a) professor (a), quando não, em espaços alugados. O funcionamento desse modelo escolar tinha no regulamento de 1.874 sua orientação, este estabeleceu que as escolas funcionassem de acordo com a classificação das circunscrições judiciárias, ou entrâncias. “As escolas de primeira entrância era [*sic*] as das vilas, freguesias e povoados, as de segunda entrância, nas cidades ou localidades importantes, e as de terceira entrância ficavam na capital.” (COELHO, 2008, p. 75). Por serem um modelo escolar mais antigo, já faziam parte de uma organização escolar que foi estruturada ao longo dos anos, em espaços onde a geografia escolar favoreceu a permanência dessas escolas e até a sua extensão, porque muitos desses espaços ficam distantes, alguns de difícil acesso; quem anda pelos rios da Amazônia conhece os muitos labirintos, a mata fechada, a dependência de esperar a maré encher, para se chegar à determinada localidade.

Assim, não foi fácil aos grupos escolares adentrar nos espaços da Amazônia, enquanto que muitas escolas já estavam lá e por funcionarem apenas em uma residência, ou sala, ficaram mais acessíveis às instalações dessas escolas. Enquanto que os grupos escolares demandavam de toda uma estrutura moderna, nos aspectos físicos e pedagógicos, de acordo com os fundamentos desse modelo escolar e do que exigia o projeto civilizador da República. Por exemplo, em Faro não havia Grupo Escolar quando Castro (1906) visitou as escolas dessa localidade. Havia duas escolas isoladas funcionando na mesma residência, a escola elementar masculina tinha a matrícula de 46 e a frequência de 35 alunos, funcionando à tarde, tendo como regente o senhor João de Deus e Silva Junior; na escola elementar feminina, a matrícula era de 32 e a frequência de 20 alunas pela manhã, esse número de matrícula e frequência “representava talvez um terço do número de crianças, cujos pais aguardavam a instalação do grupo escolar para matricular-as, pois a população de escolar de Faro é numerosíssima.” (CASTRO, 1906, p. 32).

Quadro 13 – Resumo da matrícula e frequência das escolas públicas do Estado do Pará em 1903

Escolas Públicas	M	F
Grupos escolares (15)	4.402	2.693
Escolas isoladas do Estado	8.916	6.025
Total	13.318	8.718
Instituto Gentil Bittencourt	179	179
Instituto Lauro Sodré	239	225
Grupo Escolar da Escola Normal	262	252
Soma	13.990	9.384

Fonte: Alves (1903, p. 45).

Os modelos de **escolas públicas** no Estado do Pará no início do século XX que ofertavam o ensino primário eram os grupos escolares, as escolas isoladas e os institutos; sendo os grupos escolares e as escolas isoladas os modelos de **escolas primárias públicas**. Desse modo, esses dois modelos de escola primária, os grupos escolares e as escolas isoladas divulgaram o ensino primário. Depois da implantação dos grupos escolares em 1899 foram criadas mais unidades, em 1907 já havia um número considerável (31), mas as escolas isoladas continuavam em extensão e em número maior, como mostra o quadro de matrícula e frequência. Portanto, o ensino primário no Estado do Pará na Primeira República foi propagado mais pelas escolas isoladas do que pelos grupos escolares. Quanto aos Institutos, eles ofertavam outros níveis e modalidade de ensino além do ensino primário. Os Institutos (depois Colégios) trabalhavam nessa época com a educação primária e profissional e, junto com os outros modelos representavam a soma de 13.990 matrículas e 9.384 frequências, estes representando o mais aproximado possível números de alunos, os quais se encontravam nas escolas públicas no Estado do Pará no início do ano de 1903.

Nesse cenário, com a instituição da República, a Igreja no Pará não teve espaço político, tampouco ingerência sobre o ensino primário público. Com isso, é óbvio que a Igreja na discussão sobre os grupos escolares não seja citada. Entretanto, registro nesta tese, que a Igreja também contribuiu com a educação paraense, não apenas no debate através de publicações, mas com as instalações de instituições educacionais religiosas e também com a instalação de asilos, para a educação dos pobres e desvalidos da sorte. Com a República instituída no Estado do Pará, a relação entre a Igreja Católica e o Estado ficou mais tensa, os conflitos entre os conservadores e liberais ficaram mais acirrados, mas a igreja se posicionou contra a laicidade, com efeito, a figura política de destaque na virada do século foi o Padre

Mâncio Caetano Ribeiro, sempre envolvido em atividades políticas e através da imprensa fazia a defesa sobre o ensino religioso e defendia os dogmas da religião católica (MAUÉS, 1998).

Outro clérigo importante foi o Cônego Andrade Pinheiro (1903), este se posicionou também contra a laicidade em suas publicações, nas quais discutia sobre a educação paraense, dizia que era preciso discernir o que era ensinar e educar, para ele a instrução e a educação deveriam ser ministradas em conjunto, essa era uma das críticas da igreja em relação à República, a separação entre a igreja e o Estado.

Ensinar e educar são duas cousas que não se podem separar, formam ellas uma união harmônica, compreendida até pelos menos dotados de um entendimento. Falando sobre a filosofia, não queremos dar a entender que o professor seja um philosopho, só preocupado com os problemas abstratos do ensino em geral; mas que há de atender no magistério a este principio scientifico, diremos também esthetico, que da instrucção do homem nasce a sua educação, como d'esta há de nascer aquella. (PINHEIRO, 1903, p. 39).

Para Cônego Andrade Pinheiro, o importante na escola era primeiro educar, para depois ensinar. A criança deveria ser boa, obediente, cordata e estudiosa, para então estudar as lições, de modo a não perder de vista o que seja educar o homem e o papel que ele representa no meio social. “Opinião aliás refutada pelos estatutos da instrucção publica”, quando deveria ser uma “educação inspirada nos sentimentos religiosos, tão elevados e tão dignos da humanidade.” (PINHEIRO, 1903, p. 42).

Entretanto, não foi somente através da imprensa que a igreja se posicionou em relação à presença do ensino religioso na instrução pública. Antes da República, as religiosas católicas orientavam o Colégio do Amparo, depois denominado Gentil Bittencourt, que a partir da década de 1950 passou para a administração religiosa. Portanto, nessas escolas públicas, a educação e a instrução caminharam sob a orientação religiosa, das irmãs da congregação de Sant’Ana.

Outro exemplo foi o Asylo de Santo Antonio, fundado por D. Macedo Costa em 1878. Esse estabelecimento funcionou onde era o convento Santo Antônio, prédio pertencente à ordem franciscana, esta fez a doação a D. Macedo e devido a sua iniciativa, nesse espaço passou a funcionar um asilo para meninas órfãs e desvalidadas sob a orientação da igreja católica. Com a chegada das freiras Dorothéas, D. Macedo criou o Asylo Santo Antonio, o qual iniciou suas atividades, em 13 de janeiro do mesmo ano, sob a direção das religiosas Dorothéas, as quais chegaram a Belém na companhia de D. Macedo em 03 de setembro de 1877. Nesse espaço ficaram funcionando duas obras educacionais, o orfanato e o

estabelecimento das educandas, segundo as disposições gerais do Asylo, um funcionaria independente do outro, “com regimem e estudos próprios”. (ASYLO..., 1877, p. 3).

O Asylo e Colégio Santo Antonio, primeiro estabelecimento confessional de ensino na região, preparava as desvalidadas para o trabalho, para serem mães e donas de casa; também preparava as filhas de famílias ilustres do Pará, que na condição de pensionistas particulares, recebiam uma educação esmerada. Assim, as freiras “procuravam formar o coração das meninas em virtudes cristãs e sociais, prometendo satisfazer as justas aspirações dos pais empenhados na sã e elevada educação de suas filhas.” (ASYLO..., 1877, p. 3).

Retomando o diálogo com o inicial da República, quando se estabeleceu a laicidade do ensino, foi o momento em que a igreja no Pará deixou de ter o apoio de D. Macedo, pois este foi para outro estado. Mas continuou a defesa em favor dos dogmas da igreja e a oposição à laicidade do ensino, principalmente com o Cônego Andrade Pinheiro e o Padre Mâncio Ribeiro através de suas publicações. No período de 1890 a 1910, período deste estudo, a igreja não teve ingerência nos grupos escolares, mas continuou se contrapondo à laicidade do ensino através de suas escolas confessionais particulares, pois foi a forma possível também de reação. Desse modo, Paes de Carvalho (1901) reconhecia a educação e os bons serviços do Asylo Santo Antonio, do Instituto Gentil Bittencourt sob a orientação religiosa.

Assim, os colégios católicos passaram a ocupar um lugar de destaque, como aqueles que prestavam bons serviços educacionais, conservadores da moral e dos bons costumes, ministrando a educação e a instrução em diálogo. Essas instituições foram se adaptando à modernidade, não nos mesmos anseios das oligarquias da borracha. Mas, a modernização do ensino foi um interesse comum aos grupos oligárquicos locais e à igreja católica, pois isso favoreceu a existência de escolas confessionais e em alguns estabelecimentos de ensino público, a administração por ordens religiosas. Desse modo, coexistiam as escolas de ensino laico e as confessionais, da seguinte forma:

Enquanto que, para as classes menos favorecidas da fortuna, somente existiam as escolas públicas primárias, o Lyceo Paraense e os institutos de caridade que cuidava da infância desvalida; para a burguesia e os setores médios da ‘boa sociedade’ havia a possibilidade das escolas particulares (BEZERRA NETO, 2000, p. 189).

Desse modo, houve um investimento por parte da Igreja Católica na educação paraense, tanto é que de acordo com Valle, em 1930 havia 90 colégios e escolas particulares atendendo 6.819 alunos. Dentre elas, as escolas católicas, sendo que o destaque na mensagem desse governador foi para o Colégio Nazaré, articulado à congregação dos Maristas. As

escolas de orientação católica não são muitas, em compensação apresentam um ensino de qualidade, as mais conhecidas em Belém foram os Colégios: Santa Rosa; Gentil Bittencour e o Nazaré, esse último tem os custos mais elevados e é considerado também, na atualidade, o melhor do Pará, no sentido de colocar mais alunos em universidades públicas, atendendo à elite paraense.

4 TEMPLOS DE CIVILIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE NO INÍCIO DO SÉCULO XX

O propósito neste capítulo é discutir a relação da modernização do ensino primário em Belém do Pará e a criação dos Grupos Escolares no início do século XX, considerando o cenário urbano de Belém. A questão que orientou essa parte do trabalho tratou de: Como ocorreu a relação entre a modernização do ensino primário e a criação dos Grupos Escolares no início do século XX em Belém do Pará, mediante o cenário urbano? Devido à importância de José Veríssimo na modernização do ensino no Estado do Pará, inicio a reflexão destacando esse educador e a circularização da ideia de agrupamento de escolas no Pará a partir desse teórico, apresento fragmentos de sua biografia, em seguida trato dos investimentos do Estado nas instalações dos grupos escolares em relação às escolas isoladas. Nessa tessitura, conto historicamente como esse movimento – a criação dos grupos escolares – que iniciou no interior chegou simultaneamente a Belém no início do século XX. Dessa maneira, apresento um quadro contendo os grupos criados na capital e depois outro, com todos os grupos criados até 1907, chegando a fazer breve referência aos investimentos do Estado no ensino primário citando a década de 1930.

Após essa reflexão, trato da criação do primeiro Grupo na capital do Estado: Grupo Escolar José Veríssimo, apresentando fragmentos de sua história, as tensões que suscitou; a nova forma de ensinar, ou seja, um olhar sobre a cultura escolar e a festa das crianças, que depois se tornou componente dos desfiles escolares. Na sequência passo a abordar sobre a modernização do ensino primário na capital paraense em conexão com o ciclo da borracha e a *belle époque*, em que destaco duas ações dos governantes em relação às melhorias do ensino: a primeira foi o investimento na formação dos professores, onde foi fundamental a recriação da Escola Normal em 1890; a segunda foi a reorganização do ensino primário através do Regulamento instituído pelo Decreto n. 1190, de 17 de fevereiro de 1903; e a terceira, que foi desdobramento da segunda – estabelecimento de um programa organizado para o curso elementar e complementar através do Decreto n. 1191, de 19 de fevereiro de 1903. Essa modernização do ensino se deu num cenário onde Belém vivia um clima da Belle Époque em pleno apogeu da borracha, onde os governantes fizeram todo um investimento na paisagem urbana, período em que a cidade ganhou uma arquitetura eclética, com elementos do estilo *Art Nouveau* evidenciados em casas, palacetes e prédios públicos, dentre eles os grupos escolares.

Por último, trato do sentido da arquitetura escolar, considerando à urbanização de Belém, apresento algumas características dessa arquitetura eclética, principalmente na fachada dos Grupos Escolares, alguns prédios construídos para a instalação dos mesmos, outros prédios públicos construídos de acordo com o estilo eclético arrendados para o uso dessas escolas, destacando a importância do edifício-escola como um espaço que passou a ter uma responsabilidade da ação educativa, com propósitos pedagógicos, que atendiam as finalidades da escola primária e de promoção social e cultural, onde se estabeleceram as relações entre as formas físicas e humanas.

Para tanto, consulte os acervos da biblioteca Artur Viana em Belém do Pará, no setor de obras raras e microfilmagens, constituindo como fontes nesse capítulo as mensagens, discursos e relatórios dos governadores (1901-1907), diário oficial (1897-1907), decretos (1900-1903), relatório do inspetor de ensino (1905), Álbum das crianças (1905), Álbum do Estado do Pará da Administração de Augusto Montenegro (1908), Regulamento do Ensino Primário (1903), acesso ao acervo iconográfico em sítios eletrônicos da internet, subsidiado por artigos, teses, dissertações e livros e outras fontes secundárias que possibilitaram esse estudo e reconstituição histórica.

4.1 Do interior à cidade: a reorganização do ensino primário no início do século XX

No início da década de 1890, Veríssimo já anunciava suas ideias, quanto a reformar o ensino reunindo escolas no mesmo prédio, chegando a fazer um ensaio em Belém, porém como já mencionei no capítulo anterior, em sua gestão enquanto diretor geral da instrução pública, não foi possível efetivar essa forma de organização. Mas foi graças a ele que a circulação desse modelo escolar em Belém passou a ser evidenciado e depois tomou corpo na discussão em 1899 na reforma estabelecida pelo governador Paes de Carvalho, quando foi instituída a forma de grupos escolares na organização do ensino primário a princípio em Alenquer, em seguida em outros municípios do interior e dois anos depois na capital.

José Veríssimo Dias de Matos foi crítico e historiador literário, educador e jornalista, nasceu em Óbidos, no Pará, em 8 de abril de 1857. Filho de José Veríssimo de Matos, médico do exército, e da senhora Ana Flora Dias de Matos, foi batizado com o nome de José Clemente, depois adotou o nome do seu pai, a quem muito admirava. De acordo com a Academia Brasileira de Letras, viveu a infância em Manaus e em Belém, aos 12 anos foi morar no Rio de Janeiro, aos 19 anos foi matriculado na Escola Central, atual Politécnica, mas

interrompeu os estudos por motivo de saúde. Retornou ao Pará e iniciou suas atividades no Jornal O Liberal o Pará se dedicando ao jornalismo, depois ao magistério, fundou e dirigiu a Revista Amazônica (1883-1884) e o Colégio Americano. Esta instituição ajudava Veríssimo a se manter, colaborou com vários jornais do Pará com suas publicações e no Rio de Janeiro também. Em 1878 publicou o livro: “Primeiras Páginas”, um estudo etnográfico, sobre uma viagem pela Amazônia. Publicou vários livros e suas obras abrangem estudos literários, históricos, economia e pedagogia, nessa última área, dedicando estudos sobre a instrução pública, com destaque para a obra: “Educação Nacional” (ARAÚJO, 2007).

Segundo a ABL, Veríssimo viajou pela Europa em 1880 e depois retornou em 1889. Era um homem culto e conhecedor das experiências educacionais de outros países e dialogava com autores estrangeiros, que devem ter contribuído na contemporaneidade e circularização de suas ideias inovadoras em matéria de educação no Pará, estado em que foi diretor geral da instrução pública (1890-1891). Depois retornou ao Rio de Janeiro, onde se dedicou ao magistério, lecionou na Escola Normal (depois Instituto de Educação) e no Ginásio Nacional (atual Colégio Pedro II), dos quais também foi diretor. Permaneceu no Rio se dedicando à literatura também, onde viveu até 2 de dezembro de 1916.

Veríssimo faz parte de um celeiro de pensadores e intelectuais brasileiros que viveram durante a transição da monarquia para a República. Detinha uma formação política, filosófica e sociológica que contribuiu muito em suas produções literárias e especialmente naquelas direcionadas à educação brasileira, como a obra “A Educação Nacional”, onde mostrou que muitas de suas ideias decorriam do diálogo que estabelecia com a Europa e os Estados Unidos da América, onde prevaleciam as interpretações liberais, positivas e evolucionistas da sociedade (FRANÇA, 2004).

Assim apresentava o seu ideário sobre a educação brasileira, ancorado em experiências de outros países e embasado em ideias de estudiosos que subsidiaram seus argumentos sobre a educação como um bem público, criticando as relações clientelistas herdadas do colonialismo. Quando se referia à Reforma de Benjamim Constante dizia que era favorável a que no Brasil acontecesse uma “organização de instrução primária nacional, como aconteceu com idêntica organização nos Estados da Nova Inglaterra, nos Estados Unidos.” (VERÍSSIMO, 1906, p. VIII).

José Veríssimo viajou em 1880 pela Europa, depois voltou em 1889, desse modo conheceu outras experiências, teve acesso a outros teóricos, suas obras pouco conhecidas pela sociedade brasileira no geral abarcam um arcabouço teórico que expressaram bem suas análises e críticas em relação à educação e política educacional brasileira, mas sempre

apontava uma proposta para as reformas, apesar de receber críticas sobre o seu pessimismo em relação à educação no Brasil, ele acreditava que o quadro desolador, em que se encontrava a educação poderia mudar, desde que as reformas fossem além da educação, assim disse: “Affirma um perspicuo e original historiador da pedagogia, que do estudo de história e evoluimento da educação publica resulta, entre outras, esta conclusão: uma reforma profunda na educação publica e nacional presume uma reforma igualmente radical no governo.” (ISSAURAT, 1886, p. 485).

Veríssimo, no livro “A Educação Nacional”, demonstrou ter conhecimento sobre o sistema escolar norte-americano, o qual apreciava, por entender que a educação estava sob a responsabilidade de profissionais qualificados para tal fim, nesse sentido, disse que o sistema escolar norte-americano se desenvolveu de forma admirável e que foi precursor dessa forma em todo o mundo, assim continuou: “A União, entretanto, não interveio nelle, se não moralmente, com as recomendações, os conselhos, [...] e cedendo aos estados, com o fim predeterminado de ser o seu produto ou renda utilizada na instrução publica.” (VERÍSSIMO, 1906, p. XXI).

Veríssimo se referia ao clientelismo, aos apadrinhamentos, situação que lhe foi desfavorável, quando na tentativa de implantar o agrupamento de escolas na sua gestão, situação que já tratei no segundo capítulo. Suas ações⁷⁹ eram postas em relação à educação das crianças numa perspectiva de um ensino e escola em melhores condições do que as que se apresentavam naquele momento. Mas apontou proposta de solução, que pesou nas ações de Paes de Carvalho, ou do Estado, e norteou a reforma de 1897, dentre elas, a contratação de professores normalistas e concursados (um dos problemas), assim, a organização do ensino primário resultou da “ação distinta de pessoas individuais, já que somente estas podem empenhar-se como agentes em qualquer espécie de ação orientada por um sentido.” (WEBER, 2010, p. 24). Para a compreensão dessas ações e o uso do termo “Estado” aqui, recorro aos argumentos de Weber, que esclarece o seguinte:

Os termos ‘Estados’, ‘nação’, ‘corporação’, ‘família’, ‘divisão do exército’ ou conceitos coletivos semelhantes, o faz apenas para pôr em foco um certo tipo de desenvolvimento de modos alternativos de ação social para pessoas individuais.

⁷⁹Por ‘ação’ se designará toda a conduta humana, cujos sujeitos vinculem a esta ação um sentido subjetivo. Tal comportamento pode ser mental ou exterior; poderá consistir de ação ou de omissão no agir. O termo ação social será reservado à ação cuja intenção fomentada pelos indivíduos envolvidos se refere à conduta de outros, orientando-se de acordo com ela. Nessa perspectiva a ação do indivíduo é significativamente orientada para a dos outros, Weber toma como exemplo a colisão entre dois ciclistas, que é um evento isolado perto de uma catástrofe natural, mas o destaque para a ação se expressa no momento em que um deles evitar bater no outro, seja com insultos, ou uma briga, discussão, nesse sentido se constitui uma forma de ação social (WEBER, 2010, p. 11-38).

Assim a terminologia legal, que é empregada aqui por causa de sua precisão e uso comum, recebe um significado completamente diferente. [...] estes conceitos coletivos derivados de ideias técnicas, são significativos para os indivíduos ou porque existem ao menos parcialmente ou porque representam algo como uma autoridade normativa. [...] O Estado moderno representa num grau considerável um complexo de ação harmoniosa por parte de pessoas individuais, porque muitas pessoas agem na crença de que existe ou deveria existir precisamente desta maneira, para promover validade legal à emissão de suas ordens. (WEBER, 2010, p. 25).

A outra situação que foi citada por Veríssimo diz respeito à estrutura física do prédio-escola, observação também feita por Vianna (1903), este disse também que existia carência de edificações apropriadas. Quanto a isso, o município de Alenquer providenciou logo um prédio e mediante os argumentos de Fulgencio, a primeira experiência começou nesse município e simultaneamente na capital do Estado em 1901, quando o prédio para abrigar o Grupo Escolar José Veríssimo ficou pronto.

A criação do Grupo Escolar de Alenquer marcou o início da experiência no final do século XIX, mas no início do século XX o avanço dos grupos escolares foi significativo, porém as escolas isoladas permaneciam como modelo escolar e também recebiam atenção do Estado. De acordo com Paes de Carvalho (1900), a reforma que realizou em 1899, instituída via o Decreto n. 625 de 2 de janeiro, buscou atender as exigências do meio educativo, numa perspectiva moderna, visto que já vinha sendo aconselhado (por Veríssimo), a usar uma nova classificação para as escolas isoladas, estas divididas em elementar e complementar, com programas de ensino mais de acordo com os modernos métodos pedagógicos, obedecendo a um plano mais racionalmente delineado.

O que marcou a administração de Paes de Carvalho na educação foi a criação dos grupos escolares, onde alguns já se encontravam instalados e segundo ele, em funcionamento, “com proveito em cidades nossas do interior, sendo que dentro em pouco devemos ter instalado para esse fim, o primeiro, a que procurei ligar o nome de um dos homens que mais fez no regime republicano para o alevantamento do nosso ensino público – José Veríssimo.” (CARVALHO, 1900, p. 61).

Na mensagem de 7 de setembro de 1900, sua narrativa era esclarecedora, disse que com essa reforma reorganizou o ensino nos municípios, fez criteriosa revisão ao determinar a extinção das escolas isoladas que não tinham serventia, porque não tinham alunos, fez transferências de algumas para espaços melhores. Sendo que naquele ano, o quadro de escolas isoladas estava assim: “É hoje de 580 o numero das nossas escolas isoladas, sendo 538 são elementares e 42 complementares. Divididas quanto aos sexos, 290 são masculino e 159 feminino, existindo mais 131 mixtas.” (CARVALHO, 1900, p. 61). Além

dessa reforma, destaco mais algumas que ocorreram na década de 1890, a primeira foi no governo de Justo Chemont (1890-1891), implementada em 7 de maio de 1890, na gestão de José Veríssimo, considerada na época o marco inicial das ações republicanas à instrução pública; a segunda foi em 13 de julho de 1891, conduzida por Alexandre Vaz Tavares, no governo de Lauro Sodré (1891-1897); no governo de Paes de Carvalho (1897-1901) ocorreram duas reformas, uma estabelecida em 18 de janeiro de 1897 e a outra, que criou os grupos escolares em 2 de janeiro de 1899, por Augusto Olympio (CARVALHO, 1900).

No Governo de Paes de Carvalho, foram criados sete grupos no interior e um na capital; no governo de Augusto Montenegro foram instalados no interior mais 20 grupos, totalizando 27 unidades. A partir desse número, passou a ser considerável o avanço dos grupos escolares, enquanto que, em muitos Estados do Brasil, ainda nem haviam adotado essa organização. De acordo com Montenegro (PARÁ, 1907), desde os primeiros dias de sua administração se preocupou com um programa relativo ao ensino primário, reuniu as escolas na forma de grupos escolares nos centros mais povoados; investiu nos lugares sedes de municípios e as vilas mais importantes em que os grupos não pudessem ser constituídos; equipou os grupos e escolas restantes de bom material escolar; fundou alguns internatos para a população escolar e organizou uma inspeção escolar que oferecesse todas as condições de ter uma real visibilidade, do que ocorria nesses estabelecimentos, principalmente nos grupos escolares, que eram tidos como o tipo ideal de escola.⁸⁰ Nesse sentido, mantinha atualizado o mapa de matrícula e frequência dos grupos escolares do Estado, conforme mostra o quadro a seguir:

⁸⁰Segundo Weber (2010) deve-se entender sempre que o termo significa termos ideais, sejam racionais ou irracionais, [...] mas em qualquer caso, sempre construídos com adequação de sentido.

Quadro 14 – Matrícula e frequência dos grupos escolares do Estado, no 2º trimestre de 1907

	Matrícula	Frequência
1º Grupo Escolar (da capital)	404	297
2º Grupo Escolar	485	369
3º Grupo Escolar	466	337
4º Grupo Escolar	597	432
5º Grupo Escolar	597	414
6º Grupo Escolar	651	422
7º Grupo Escolar	239	169
Soma	3.439	2.440
Grupo Escolar de Pinheiro	283	232
Grupo Escolar de Mosqueiro	300	208
Grupo Escolar de Castanhal	400	294
Grupo Escolar de Santa Izabel	250	174
Soma	1.233	908
Grupo escolar de Abaeté (1º trim.)	195	177
Grupo escolar de Alemquer	244	196
Grupo escolar de Baião	188	143
Grupo escolar de Bragança	195	160
Grupo escolar de Cametá	298	248
Grupo escolar de Curuçá	311	272
Grupo escolar de Faro	249	221
Grupo escolar de Gurupá (1º trim.)	78	65
Grupo escolar de Igarapé-myri	146	120
Grupo escolar de Maracanã	176	150
Grupo escolar de Marapanim	206	172
Grupo escolar de Mocajuba	206	158
Grupo escolar de Mojú	130	127
Grupo escolar de Muaná	182	138
Grupo escolar de Obidos	183	152
Grupo escolar de Santarém	192	151
Grupo escolar de S. Caetano	181	177
Grupo escolar de Soure	248	206
Grupo escolar de Vigia	294	260
Grupo escolar de Vizeu	140	131
Soma	4.042	3.424
Total dos 31 grupos do Estado	8.714	6.772

Fonte: Montenegro (1907. p. 29).

De acordo com os dados de matrículas e frequências apresentadas na mensagem do Governador Augusto Montenegro (PARÁ, 1907), os grupos escolares estavam avançando no interior e na capital, sendo que o percentual maior de frequência era no interior, porque lá estava o maior número de escolas em relação à capital, assim os grupos da capital apresentavam um número de matrícula (3.439) e frequência (2.440) inferior ao interior, que tinha 4.042 matriculados e uma frequência de 3.424 alunos, totalizando em todo o Estado o número de 8.714 matrículas e 3.424 frequências. Porém, as escolas isoladas ainda

permaneciam e apresentavam um percentual significativo de matrícula e frequência no interior, como destacou o próprio governador no mesmo Relatório (PARÁ, 1907):

Quadro 15 – Matrícula e frequência dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado

Sede da Capital			
Trimestre	Escola	Matrícula	Frequência
2.º trimestre	Grupos Escolares	3.439	2.440
1.º trimestre	Escolas Isoladas	678	477
Interior do município da Capital			
2.º trimestre	Grupos Escolares	1.233	908
1.º trimestre	Escolas Isoladas	388	343
Interior do Estado			
2.º trimestre	Grupos Escolares	4.042	3.424
1.º trimestre	Escolas Isoladas	4.143	3.780
Soma		13.923	11.372

Fonte: Montenegro (1907, p. 30).

No sentido de melhorar o funcionamento do ensino primário e em consequência, o número de matrícula e frequência, o governo do Pará na época fez mais investimentos. Era o republicanismo em ação, assim o governo também instituiu outro Regulamento Geral do Ensino Primário, através do Decreto n. 1190, de fevereiro de 1903, manteve o ensino público e particular, em sendo dado em grupos escolares e escolas isoladas – suprimiu as escolas modelo –, nas escolas mistas, femininas e masculinas. Sendo que, nas escolas mistas, a escola feminina era regida por professora e a escola masculina por professor. O ensino ministrado continuou sendo complementar ou elementar, apresentava um programa bem detalhado, com a divisão de matérias conforme o ano. Com destaque para a educação física, compreendendo as noções de higiene prática, exercícios, jogos e brinquedos ao ar livre. Desse modo, o ensino primário era proclamado gratuito, leigo, uniforme, obrigatório às crianças que residissem em determinada área escolar e conforme a prescrição do regulamento (1903), obrigatório para meninos de 6 a 14 e para as meninas de 6 a 12 anos.

Quanto ao **programa para o ensino primário**, o governador deu o devido tratamento, com a aprovação do mesmo através do Decreto n. 1191, de 19 de fevereiro de 1903. O programa do curso elementar era bem dividido e organizado, sendo que nos três primeiros anos do curso elementar, o ensino deveria ser proveitoso, o aluno teria que ler corretamente e escrever com acerto, o ensino da escrita e leitura deveriam ter início ao mesmo tempo. No quarto ano do curso elementar e complementar, a leitura deveria dar condições dos alunos terem as noções necessárias de lições de cousas e da instrução moral e cívica. Nesse

caso, o professor tinha de fazer sempre depois da lição, uma explicação clara e concisa, interrogando os alunos sobre os principais assuntos tratados, certificando-se de que tudo foi lido e compreendido, em seguida passava um exercício escrito.

Retomando o diálogo com a mensagem de Augusto Montenegro (1907), onde ele narrava suas ações e benefícios à Instrução Pública, disse que ao assumir o governo encontrou oito grupos escolares, sendo um, na capital e sete nos municípios do interior. Assim, anunciou que deixava naquela data (7 de setembro de 1907) 34 grupos escolares, dos quais 2 ainda não estavam instalados, sendo 27 no interior (quadro anterior) e 7 na capital (o que totalizava 36 unidades), conforme quadro a seguir:

Quadro 16 – Grupos Escolares de Belém-Capital

Ano	Documento/Criação	Localização	Nome	Administração
1901	Dec. 935, 7/01	Padre Prudêncio	4º G. E. José Veríssimo	Paes de Carvalho
1901	Dec. 1.029, 8/06	Praça Santa Luzia	6º G. E. Wenceslau Braz	Augusto Montenegro
1901	Dec. 1.067, 12/08	Trav. Benjamin Constant	2º G. E. Benjamin Constant	Augusto Montenegro
1902	Dec. 1.133, 22/03	Rua Siqueira Mendes	1º Grupo Escolar da Capital, Depois denominado G. E. Ruy Barbosa	Augusto Montenegro
1902	Dec. 1.133, 22/03	Av. Nazaré (CODEM), depois foi para a Av. Generalíssimo Deodoro 1464, esquina da Travessa Braz de Aguiar.	5º Grupo da Capital Depois denominado de G.E. Barão do Rio Branco (Dec. de 9/03/1912).	Augusto Montenegro
1903	Dec.1.190, 7/02 (art. 43 e desanexado da Escola Normal pelo dec. N 1.413, de 12 de janeiro de 1906).	R. Santo Antônio	3º G. E. Floriano Peixoto	Augusto Montenegro
1906	Dec. 1.409, 9/01		7º G. E. Paulo Maranhão	Augusto Montenegro

Fonte: Montenegro (1907, p. 26-28).

Diante dessas informações, é grande a probabilidade do momento áureo da criação dos grupos escolares ter sido no início do século XX durante a administração de Augusto Montenegro, pois, se ao deixar o governo havia instalados 34 grupos escolares até 1907, em seguida foram instalados os dois que faltavam e totalizaram 36 grupos escolares, isso significa que o estado investiu nesse modelo escolar e isso era reconhecido pelo governador Luiz Coelho que sucedeu a Augusto Montenegro:

Muito temos feito na ultima década percorrida em prol do nosso ensino primário. Poucos Estados da União poderão exhibil-o tão bem organizado e instalado como o possuimos. Os velhos moldes dentro dos quaes o tinhamos preso foram despedaçados e substituídos pelos modernos processos. Os grupos escolares, organização modelar, creados entre nós em 1899, na administração do eminente patricio senador Paes de Carvalho, tiveram amplo desenvolvimento nos oito anos de governo do meu antecessor, que, como aliás fez em todo os ramos de serviço publico, teve sempre sua atenção cuidadosa e vigilante voltada para eles. Possuimos presentemente 36 desses estabelecimentos, funcionando 7 na capital e 29 nas principais cidades e villas do interior do Estado. Destes 8 foram creados na administração de Paes de Carvalho e 28 na administração Montenegro. Dos mapas adiante inscriptos vereis qual foi o movimento da matricula e frequência nos grupos escolares durante o anno de 1908 e os dois primeiros trimestres de 1909. (COELHO, 1909, p. 21-22).

De acordo com as mensagens dos governadores Paes de Carvalho (1900-1901), de Augusto Montenegro (1907-1908) e de Luiz Coelho (1909), foi a partir de Paes de Carvalho que tiveram início os investimentos do Estado na criação dos grupos escolares e no Governo de Montenegro. Sem querer exaltá-lo, mas foi o período em que mais foram instalados os GE, ou seja, esse período foi aquele em que o estado fez mais esforços em divulgar o ensino primário através dos grupos escolares, como testemunhou o então governador Sr. João Antonio Luiz Coelho, na sua mensagem em 1909, com os resultados plausíveis desse investimento nos mapas apresentados a seguir:

Figura 17 – Matrícula e frequência dos grupos escolares em 1908/1909

MUNICIPIOS	ANNOS							
	1908				1909			
	3º TRIMESTRE		4º TRIMESTRE		1º TRIMESTRE		2º TRIMESTRE	
	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.
Capital.....	4173	2611	4134	2588	2796	2240	3360	2404
Interior do Município da Capital	1357	767	1330	724	988	756	1167	833
Interior do Estado	5912	3819	4414	3452	3784	3286	4229	3591
	11.442	7197	9878	6764	7568	6282	8756	6828

Fonte: Coelho (1909, p. 24).

Figura 18 – Matrícula e frequência das escolas isoladas em 1908/1909

		MENSAGEM								25
		MAPPA DA MATRICULA E FREQUENCIA DAS ESCOLAS ISOLADAS DO ESTADO NOS 3º E 4º TRIMESTRES DE 1908 E 1º E 2º DE 1909								
MUNICIPIOS	ANNOS									
	1908				1909					
	3º TRIMESTRE		4º TRIMESTRE		1º TRIMESTRE		2º TRIMESTRE			
	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.		
Capital.....	460	402	538	392	412	334	485	551		
Interior do Município da Capital	329	276	320	234	178	145	202	161		
Interior do Estado	2337	2063	2359	2012	2008	1754	2322	2042		
	3126	2741	3217	2638	2598	2233	3019	2554		

Fonte: Coelho (1909, p. 25).⁸¹

Basta prestar atenção ao número de matrícula e frequência para compreender que, pelo menos nessa época, esses resultados são provenientes de todo um investimento nesse modelo escolar, inclusive se comparar as informações dos dois mapas expostos na figura 17 e 18 é visível que a matrícula e frequência dos grupos escolares no ano de 1908 e 1909 foram superiores à das escolas isoladas. Agora, é preciso prestar atenção para um pequeno detalhe, como diria Ginzburg (2007), se em 1900 as escolas isoladas no Estado eram 580 unidades e, no ano anterior, fora criado o primeiro grupo escolar, então essa modalidade escolar já levava a vantagem em termos de investimentos em 579 unidades frente ao recém-nascido grupo escolar. Mesmo com as instalações de 36 grupos escolares já em 1907, o que foi significativo na época, não havia como superar o número de escolas isoladas que já existiam, a não ser, que o estado continuasse investindo nos grupos escolares – que eram de melhor qualidade –, no mesmo ritmo e as escolas isoladas, que custavam menos aos cofres públicos se não fossem mais criadas, que é o que indica o número de matrícula e frequência das figuras anteriormente apresentadas.

⁸¹O termo interior do Município da capital, na mensagem de Coelho (1909), refere-se a região que não é a capital, são os municípios (que atualmente são conhecidos como áreas metropolitanas de Belém), os distritos, as localidades e vilas que fazem parte da região metropolitana. O termo interior do estado, refere-se a região que abrange todo o estado do Pará, exceto a região metropolitana de Belém e o litoral do Pará.

Na segunda década do século XX esse quadro mudou. Por volta de 1915, o Pará começou a perder sua riqueza, de 1920 a 1945 mais ou menos, viveu o pior estado de penúria durante toda a sua história. Ao contrário de outros estados brasileiros, que alguns setores da sociedade demonstravam bases sólidas. Contavam com um sistema de regulação em que as forças sociais foram representadas na estrutura de poder, na qual foi muito forte a política de governadores e dos estados, articulada desde o governo do então presidente Campos Sales, criador do princípio segundo o qual “o que pensam os Estados, pensa a União”. Essa doutrina a princípio destacou-se como política dos Estados e logo depois foi transformada na política de dois grandes estados, Minas Gerais e São Paulo, consolidando o revezamento desses dois no poder e transformando a “política dos Estados” na “política do café com leite”, perdurando nas primeiras décadas do século XX (NAGLE, 1974, p. 4 *apud* LOBATO, 2012, p. 28).

O período situado entre 1920 e 1930 foi marcado por um conjunto de fatores que desencadeou um estado de efervescência ideológica,⁸² de lutas reivindicatórias de segmentos sociais e de pressões da burguesia industrial. A última década da Primeira República foi marcada por um período conturbado, pois havia aqueles que lutavam pela exportação do principal produto da economia brasileira no exterior, o café, e havia outros que defendiam a industrialização como perspectiva de superação da economia colonial, ou seja, um sistema lutando para não morrer (oligarquias) e outro lutando para se impor, justificado pelo lema do progresso e desenvolvimento do país (LOBATO, 2012, p. 31).

Mesmo, com esse cenário conturbado, muitos Estados puderam investir na criação dos grupos escolares adotando uma política educacional em favor da instituição desse modelo. Embora a criação dos grupos escolares nesses Estados possa ter apresentado alguma similaridade, mas teve a sua particularidade, então o processo de implantação dos grupos em cada estado teve a sua dinâmica, nem todos os estados puderam privilegiar esse modelo escolar da mesma forma (SOUZA *et al.*, 2012). Assim o Estado do Pará no início do século XX teve seu período mais significativo de instalação desse modelo, depois de 1915 não conseguiu, ou não pôde dar continuidade a essa política da forma que vinha ocorrendo. Nesse sentido, a mensagem do Governador do Pará Eurico de Freitas Valle (1930) é esclarecedora:

⁸²Nesse cenário, o movimento renovador da educação reivindicava a laicidade do ensino, a institucionalização da escola pública, sua expansão, e também a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. Estes três pontos motivaram a grande discórdia entre os que promoviam e lideravam o movimento reformador, e outro grupo, que, em sua maioria, eram católicos. Além disso, o monopólio da educação no Brasil estava praticamente nas mãos da Igreja Católica e a reivindicação dos renovadores em nome do ensino público, de âmbito nacional, obrigatório e gratuito, era uma ameaça ao domínio da Igreja na educação brasileira (ROMANELLI, 1995 *apud* LOBATO, 2012).

A nossa situação financeira continua difícil, não só pela deficiência da receita, principalmente no decorrer do primeiro semestre deste anno, como pelos embaraços que muito a oprimem, provenientes sobretudo dos ônus relativos ao vulto da nossa dívida flutuante e ao atraso no pagamento dos juros dos nossos empréstimos consolidados internos e externos. [...] que assolou o Estado com a grande queda das cotações dos nossos principais produtos exportáveis [...] (VALLE, 1930, p. 13).

Nessa mesma mensagem, o então Governador Valle lastimou o estado crítico em que se achavam as escolas no Pará, falou do comprometimento dos prédios e das mobílias, e disse: “Não nos foi possível cuidar do aumento de escolas. O estado de penúria em que encontrámos as escolas da capital e do interior a respeito de mobiliário tem dificultado a remessa de carteiras para ali, visto estarmos ainda cuidando dos grupos da capital.” (VALLE, 1930, p. 84).

Nessa mensagem também reconheceu a contribuição das escolas particulares; em número de 90 colégios e escolas (primária), que atendiam 6.819 crianças e jovens em todo o Pará em 1930, ou seja, no decorrer dos anos outras instituições foram surgindo e contribuindo na educação dos paraenses, dentre elas, as instituições religiosas, que depois que o ensino foi estabelecido laico, a igreja católica no Pará passou a divulgar o ensino religioso em escolas particulares, colégios, asilos, externatos, – uma forma de se contrapor à laicidade –. Sobre a contribuição dessas escolas, o governador Valle (1930, p. 85) disse:

O nosso Estado contou sempre a coadjuvação da iniciativa privada na disseminação dos ensinos primários e secundário. Muitos conhecidos pedagogos paraenses, entre os quais aparece o nome festejado do Dr. José Veríssimo fundaram instituições educadoras, as quais ligaram seus nomes á educação da mocidade. Existem ainda entre nós cerca de 14 collegios particulares, entre os quais, pela organização pedagogica e antiguidade, alguns merecem referênciã. São: o Collegio Paraense, com mais de vinte anos de existencia, sob, sob a direção do Dr. Artur Porto, que, equiparado ao Ginásio em 1910, perdeu essa regalia em virtude da lei Rivadavia, mantêm os cursos primarios, normal, commercial e gynasial. Esse estabelecimento, que foi equiparado pelo decreto 1. 984 de 1912 aos congêneres do Estado, [...]. E o Instituto de Nossa Senhora de Nazareth, fundado em 1910 pelos irmãos maristas, conseguiu edificar em 1928 o bello prédio sito á avenida Nazaré, tendo atualmente uma matrícula de 430 alunos, mantendo cursos primario e secundário.

Assim, com as mudanças econômicas após 1915, o estado não pôde investir efetivamente na criação de mais grupos escolares. Dessa maneira, de acordo com o anuário Estatístico do Brasil (1937), o estado do Pará possuía 42 grupos escolares, ou seja, foram criados oito grupos escolares durante vinte e nove anos (1908-1937), um número bem menor realmente do que fora feito em nove anos, de 1899 a 1907 foram instalados 36 grupos

escolares, isso significa realmente que, a partir da década de 1920,⁸³ a divulgação do ensino primário foi através das 1.348 escolas isoladas, o modelo concorrente. Isso significa também que o período que teve mais ações do estado em favor das instalações dos grupos escolares na perspectiva de difusão do ensino primário republicano foi no final do século XIX e início do XX.

Desse modo, a criação dos grupos escolares no Pará não foi um procedimento fácil. De acordo com Artur Vianna (1903), o obstáculo em relação à instalação dos grupos escolares no Pará era a carência de edificação apropriada, ou seja, era necessária a construção de prédios destinados aos grupos escolares, de acordo com suas necessidades e não apenas a instalação em prédios públicos. Nesse sentido, foi construído no governo de Paes de Carvalho o primeiro edifício para a instalação do primeiro grupo escolar, denominado de José Veríssimo. Essa ação de Paes de Carvalho foi o anúncio de que essa organização escolar não poderia ocupar os espaços acanhados das escolas isoladas do tempo da monarquia, eram necessários amplos espaços e suprimento de materiais adequados ao novo ideário pedagógico. Nesse sentido, prosseguiu Vianna:

[...] o que não póde ser contestado, são as suas verdadeiras vantagens sobre o precedente systema da locação das nossas escolas em casas isoladas. Quem, como nós, conheceu de perto a vida escolar no Pará; quem, como nós, visitou escolas instaladas em pequenos compartimentos, sem ar e luz, sem a cubagem necessária á função respiratoria de professores e alunos; quem, como nós, verificou quanto de inútil e até burlesco tinha o serviço de inspecção escolar entre nós, com especialidade no interior; ao visitar hoje um dos grupos estabelecidos, terá ensejo de constatar o evidente progresso realizado. Não digamos que já atingimos o ideal pedagogico neste assumpto; isto seria um exagero optimista, pois nos faltam, em primeiro lugar, a edificação escolar, e em segundo, um augmento considerável de material escolar. (VIANNA, 1903, p. 3).

No mesmo ano em que foi criado e instalado o primeiro grupo escolar na capital do Pará, por Paes de Carvalho, assumiu o governo o Sr. Augusto Montenegro e a partir de então (1901), instalou mais cinco grupos escolares em Belém em prédios vistosos, assim a experiência que iniciou no interior chegou à capital, espaço onde foram construídos prédios semelhantes a palacetes, para abrigar a nova organização do ensino, nos moldes que lembram bastante a experiência paulista. Nesse sentido, corroboro as ideias de Souza (2004) para explicitar com autoridade, o uso do termo “templos”:

⁸³Paro essa reflexão nesse momento, porque a partir de 1920 e o período que cita o anuário de 1939 não fazem parte desta pesquisa, o grande investimento do Estado foi na difusão do ensino primário através das escolas isoladas. Por que será? Essa questão daria uma pesquisa pertinente, porém, como já falei, o período citado está além do meu propósito.

Os primeiros grupos escolares instalados no Estado de São Paulo no final do século XIX e início do século XX atrelaram a retórica arquitetônica à racionalidade pedagógica da escola graduada. Vários edifícios foram construídos especialmente para essas escolas, adotando estilos arquitetônicos neoclássicos e ecléticos. Muitos deles se notabilizaram pela monumentalidade, suntuosidade, beleza e comodidade de suas instalações, revelando, além do prestígio e da importância da escola primária para os republicanos, a visibilidade da atuação do poder público no campo da educação popular. O uso templos e palácios para referir-se a esses estabelecimentos de ensino é denotativo das representações que se cristalizaram no imaginário social sobre a escola pública no início do século XX. (SOUZA, 2004, p. 116-117).

A partir de 1901, teve início uma nova era educação paraense: as instalações dos grupos escolares significaram melhorias para o magistério, os professores passaram a ter um acompanhamento, mesmo que na forma de fiscalização. Mas os relatórios dos diretores gerais ou inspetores explicitavam o que ocorria nas escolas, como o professor trabalhava na sala de aula, o que precisava melhorar; sempre em observação a disciplina, assiduidade, pontualidade e asseio. Era toda uma organização, que não se tinha antes, em que tomou lugar a civilidade escolar, as praticas ritualizadas e simbólicas, as provas, exames finais, as festas cívicas, exposição de trabalhos (SOUZA, 2004). Nessa perspectiva de urbanidade ocorreu o movimento do grupo escolar do interior à capital, Belém do Pará, com a criação do primeiro Grupo Escolar José Veríssimo.

4.2 Grupo Escolar José Veríssimo

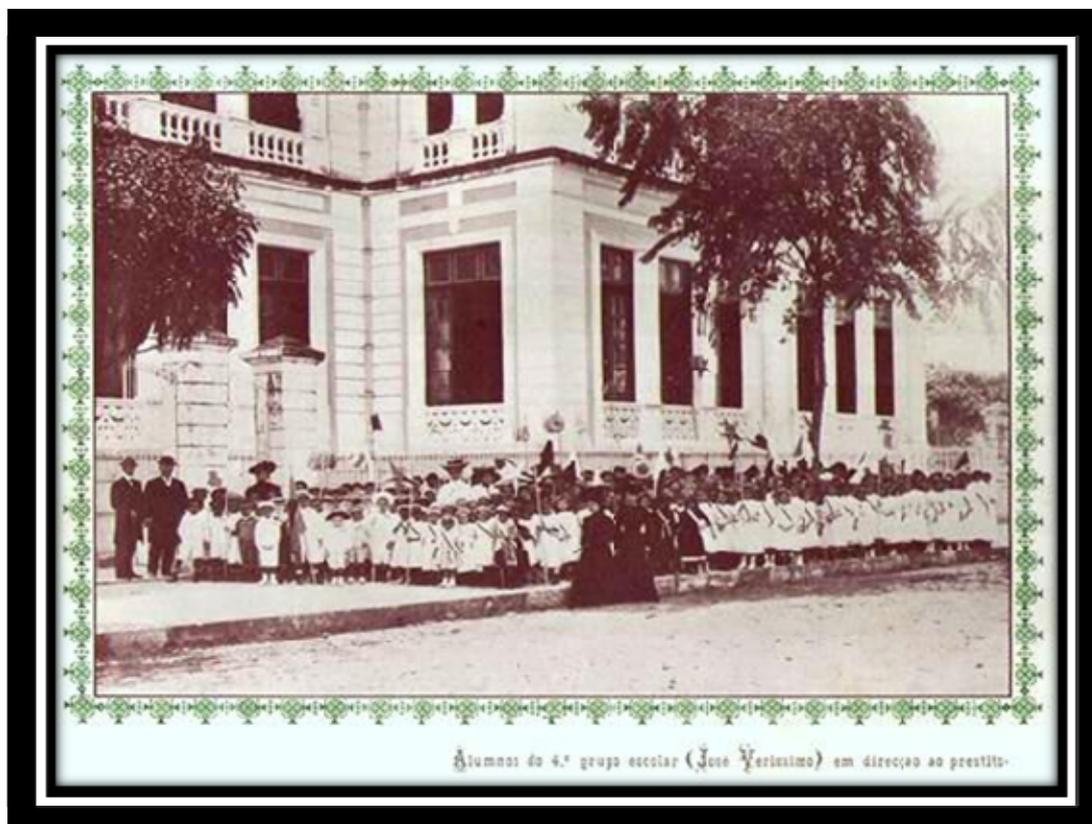
O Grupo Escolar José Veríssimo foi criado pelo Decreto N. 935 – de 7 de janeiro de 1901 e instalado em 28 de janeiro do mesmo ano, num prédio construído pelo Governador do estado, tendo como primeiro diretor, o normalista Cezar Augusto de Andrade Pinheiro (VIANNA, 1987). O governo do estado através dos esforços do então governador Dr. José Paes de Carvalho e o Secretário de Estado Augusto Olympio de Araujo e Souza tomaram em consideração o que foi proposto pelo Diretor Geral da Instrução Pública e criaram a referida unidade escolar, que passou a funcionar num prédio,⁸⁴ em um bairro nobre denominado Batista Campos, esquina com a praça com o mesmo nome.

Esse grupo ficou arregimentado pelas disposições da secção III Capítulo I, do Título II do regulamento geral do ensino primário e pelo regimento interno que foi decretado nos termos do art. 86 do citado regulamento. Sua organização foi com as seguintes escolas complementares: 1.^a e 2.^a do sexo masculino e 3.^a do sexo feminino, todas do 3.^o distrito e com as escolas elementares seguintes: 5.^a do sexo feminino e 1.^o distrito, 5.^a do sexo

⁸⁴Travessa Presidente Pernambuco, 573, bairro Batista Campos.

masculino do 1.º distrito, 3.ª do sexo feminino do 3.º distrito, cujos professores foram distribuídos pelos diferentes cursos, como melhor exigia o ensino (PARÁ, 1901a).

Figura 19 – Grupo Escolar José Veríssimo em direção ao Préstito em 1905



Fonte: Pará (1905, p. 6).

Depois de instalado o Grupo José Veríssimo, todos os esforços possíveis foram realizados para que a escola desse certo, já que era o primeiro instalado na capital. Os resultados sobre as atividades desenvolvidas foram apresentadas no relatório (1902), enviado ao Secretário de Estado da Instrução Pública, pelo ex-diretor do Grupo Escolar José Veríssimo, coronel Cezar Augusto de Andrade Pinheiro, destacando os seguintes aspectos:

Esforçamo-nos o mais possível para tornar, de acordo com a boa vontade dos distintos professores, o estudo do grupo escolar José Veríssimo uma realidade sobre todos os aspectos. [...] A educação deve ter ao mesmo tempo um método seguro e um estímulo vigoroso, já libertando o espírito das trevas da ignorância, já livrando-o de certos hábitos e vícios, que lhe são correlativos, e que precisam da vigilância constante do professor para vendel-os, obrigando o aluno a entrar no caminho exacto do dever, cultivando os bons sentimentos.[...] E nessas duas luctas poderosas que o professor tem de ferir ao iniciar sua missão social – a cultura do carácter e a cultura do espírito – é que ele encontra continuamente mil dificuldades, mil tropeços, acrescido de uma infinidade de circumstancia, que surgem a todo o momento e que exigem um correctivo salutar, tão enérgico quão prudente (PINHEIRO, 1903, p. 239).

No processo de implantação dos grupos escolares no Pará, as relações cotidianas foram tensas e conflituosas. Era proposta uma nova cultura, de um lado, o professor devia cumprir seu dever e estabelecer a ordem, a disciplina e cumprir os programas; de outro, estava a “realidade que contrastava com o que era prescrito, por não ser ela, em muitas situações, favorável a esse cumprimento, ou porque o que se apresentava à realidade escolar eram novas situações que nem sempre estavam contempladas na norma” (GONÇALVES, 2006, p. 103). Essas tensões estavam presentes no relatório do ex-diretor do Grupo Escolar José Veríssimo (1903, p. 239-240):

Releva ponderar que a maior dificuldade provem da pouca compreensão que alguns paes de família têm do ensino e da educação. Com intuição clara dos preceitos da instrução, o pae há de exercer o papel de cooperador ao lado do mestre. Ambos devem auxiliar-se poderosamente nesta obra cheia de espinhos e cujos resultados, como diz Leibnitz, sendo satisfactorios e reaes, representam o equilíbrio social do mundo. Se a maioria dos paes de família dava-nos o auxilio moral de que tanto precisamos, nós e os professores, para prender, nos laços da mais severa disciplina, os excessos de meninos insubordinados, por outro lado, e pesa dizel-o, outros paes, verdadeiramente identificados e quiçá satisfeitos com as inconveniencias de seus filhos e falta de frequencia ás aulas, esqueciam por vezes sua missão, causando com isto não pequenos embaraços á ordem do estabelecimento, pelo apoio incondicional que davam a todas as lendas que lhes eram relatadas pela natural relutância das crianças em obedecer com gosto ás regras disciplinares..

Segundo Pinheiro, em sua narrativa, era preciso trabalhar a criança para o bem da pátria e da sociedade, com uma moral que combatesse os maus costumes, com uma ação conjunta entre pais e o educador, de forma mais profícua e enérgica na perspectiva de obediência às regras disciplinares. Nesse sentido, o ex-diretor relatou a sua insatisfação: “Tivemos innumeradas ocasiões de ser contrariado com as exigências descabidas de alguns paes, que lá no seu raciocínio extemporâneo descobriam que os filhos não levavam no boletim mensal as notas que julgavam merecer!” (PINHEIRO, 1903, p. 240).

Os pais questionavam, porque os filhos de tais pessoas tiravam notas boas, se não eram mais preparados quanto os seus filhos, quando não, diziam que seus filhos eram comportados e só tiveram a nota 5. O resultado desses questionamentos era o enfraquecimento da disciplina e do respeito ao professor perante a turma. Assim, esse relatório é um documento que expressa o que ocorria na instituição, enquanto um modelo escolar pautado numa nova cultura apresentando regras. Destarte, o aspecto de cunho político-administrativo é referente à postura do diretor, que tinha que saber lidar com essas novas situações, mas isso tem outro aspecto, o pedagógico. O Grupo Escolar José Veríssimo, por ser o primeiro da capital, era um modelo a ser seguido ou disseminado às demais escolas em Belém.

Essas tensões têm relações com os debates sobre a cultura escolar. Nesse sentido, para Viñao Frago (1995 *apud* GATTI JÚNIOR; INÁCIO FILHO, 2005, p. 79), se tiver em atenção aos argumentos de Certeau,⁸⁵ a cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Dessa maneira, a vida interna da escola que envolve além das normas, valores, práticas que são observadas à luz de diferentes autores. Nesse sentido, Gatti Júnior e Inácio Filho (2005) problematizam a cultura escolar, citando mais dois autores, Júlia (2001) e Forquin (1995).

Júlia (2001) trata a cultura escolar numa abordagem histórica, com normas e práticas que possibilitam o acesso ao conhecimento, ao ensino, aquelas “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” e como um conjunto “que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos”. Para esse autor a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*” (JULIA, 2001, p. 9-24). Forquin (1995 *apud* DÉCIO JÚNIOR; PESSANHA, 2005) apresenta a cultura escolar como conjunto de saberes, que sendo selecionados dos elementos da cultura humana (científica, popular, erudita e de massa), organizado e didatizado, podem ser a base do conhecimento do trabalho do professor e do aluno. Assim, conceitua cultura escolar como:

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções e realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. (FORQUIN, 1995 *apud* DÉCIO JÚNIOR; PESSANHA, 2005, p. 78).

Com a instituição da República, teve início a adoção de uma cultura cívica e a partir de então começou a fortalecer a relação da escola com as comemorações cívicas, a qual adquiriu dentre suas práticas educativas, a cultura das festas cívicas, para as celebrações que enalteciam a nação, era a cultura em suas múltiplas significações, assim a cultura se ocupou do “[...] espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas não apenas isso, também para, por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras.” (WILLIAMS, 1992, p. 207-208).

⁸⁵Toma como objeto de apreensão da cultura as práticas das pessoas comuns, as maneiras de fazer que majoritárias na vida social não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou inércia em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural, ou seja, uma verdadeira ciência prática do singular que faz dos espaços públicos e privado um lugar de vida possível. (GATTI JÚNIOR; INÁCIO FILHO, 2005, p. 77).

Nesse sentido, encontrei o álbum sobre a **Festa das Crianças**, o evento ocorreu em 7 de setembro de 1905 e o Grupo Escolar José Veríssimo participou desta festa no início do século XX no Pará, a qual funcionou como uma pedagogia para enaltecer a pátria, o estado, mais especificamente a República. Envolviam os diretores, os professores, os alunos e era uma demonstração de patriotismo e um estímulo ao sentimento cívico nacional; as pessoas compareciam para assistir e se sentir integrante do evento, assim como, a sociedade em geral, principalmente, as autoridades. Essa festa foi precursora do famoso desfile cívico de 7 de setembro.

Naquele momento, o Grupo José Veríssimo tinha 480 alunos, era dirigido pelo professor Raymundo Polycarpo Monteiro Junior e a seguinte composição, no seu quadro de professoras: “Paes de Andrade, Julieta das Dôres, Placidia Cardoso, Gregoria Mattos, Vicencia Ramos, Maria Pinto do Amaral, Margarida Ramos, Antonio Maia, Laurentina Faria, Thomazia Guimarães, Antonio Macedo e Ambrosina Campos Neves” (PARÁ, 1906, p. 156).

Figura 20 – Porta estandarte do Grupo Escolar José Veríssimo em 1905



Fonte: Pará (1905, p. 7).

O Carro do Grupo Escolar José Veríssimo, que participou da festa, tipo desfile, estava enfeitado com crisântemos de várias cores, essas estavam graciosamente entre os tecidos, nas rodas do carro e na parte traseira do transporte havia duas borboletas graciosas. No carro iam os estandartes, as porta-estandartes com trajes finos e luxuosos, eram elas: “Columbiana Moura, porta estandarte; Raimunda Figueiredo, representando os fins dos trabalhos lectivos; Hilda Pedrosa, o início do estudo; e Ormindia Souza, a Instrucção Publica.” (PARÁ, 1905, p. 8-9).

Figura 21 – Carro Estandarte do 4º Grupo Escolar José Veríssimo



Fonte: Pará (1905, p. 5).

A festa acontecia com o apoio do estado, este, patrocinava, organizava e argumentava a favor dessa festa cívica, assim, discursou na segunda reunião do congresso político em 1905 sobre o valor das grandes datas, a sua importância para a história e memória de toda a nação:

Um povo que não soleniza os dias que recordam as páginas mais admiráveis da sua história está destinado a perder a consciência de si mesmo, a memória dos seus antepassados, a reminiscência augusta dos que trabalharam pela sua emancipação. As nações, como os indivíduos, possuem também o culto dos seus maiores. A comemoração cívica é uma evocação das sombras augustas dos que honram a história e, ao mesmo tempo, a mais doce reverência do presente às idades extintas, que guardam o tesouro dos feitos imorais, a origem das glórias imperecíveis, único patrimônio moral das nações. (PARÁ, 1905, p. 21).

Era o grupo escolar José Veríssimo, dentre outras escolas, ganhando grandiosidade, fazendo parte do espetáculo, participando duma festa que era cívica, com

função pedagógica de educar a população para a civilidade. “É evidente que a intenção do Governador, reunindo n’uma ruidosa festa publica as creanças que se instruem nas escolas do Estado e do Município, assenta em bases puramente pedagógicas.” (PARÁ, 1905, p. 4). Assim, o Grupo Escolar José Veríssimo, juntamente com outras escolas “marcavam presença” na cidade paraense. Nesse sentido, Lopes argumentou da seguinte forma:

A presença das escolas na cidade faz-se não apenas pelo murmúrio e caminhar de estudantes em direção da escola e depois de volta para casa, mas, também, no momento em que a escola se abre para a cidade, ocupando seus espaços ou sendo ocupada pela população. [...] as festas são diferentes tipos de motivação, nela ocorrendo a recolocação da escola na cidade, alterando a dinâmica da escola e da cidade, recriando sociabilidades. (LOPES, 2006, p. 4366).

Os significados da festa das crianças ganhou amplitude como festa republicana, assim eram apresentados nos discursos e justificativas nas comunicações oficiais, sobre essas abordagens valorativas da referida festa, foi possível levantar que a festa das crianças ganhou destaque na imprensa, a Província do Pará, em 7 de setembro de 1905, que a descreveu assim:

Pelas copiosas informações que temos inserido, sabe o público as grandes e importantes festas que hoje se realizarão em Belém, comemorando o dia em que constituímos esse esplendente evangelho sonhando pelo nosso patriotismo: a independência política do paiz. Durante o dia far-se-ão os festejos de que nos temos ocupado, em edições anteriores, dos quaes se destaca, pelo formoso encanto de sua graça e sua originalidade a festa das creanças, sob os auspícios carinhos do Chefe do Estado. (PARÁ, 1905, p. 3).

A imprensa cumpria seu papel, ou como instrumento de imposição ou de legitimação do estado, assim “O Jornal” de 7 de setembro de 1905, repisou a referida festa: “Realiza-se hoje, á praça Justo Chermont, a festa infantil, em tão bôa hora projectada pelo Governador do Estado, a qual, esperada tão anciosa e justamente pela criançada, e a julgar pelo brilhantismo dos preparativos, será de uma magnificência inexcedível.” (PARÁ, 1905, p. 3). E no dia seguinte, a Província do Pará, de 8 de setembro de 1905, trouxe mais notícias:

Dentre as manifestações de hontem, a esplendorosa festas das creanças das escola tomou excepcional relevância. O pensamento do Chefe de Estado, organizando carinhosamente essa encantadora festa homenagem, outro não foi, que incentivar publicamente a alma despreocupada da infância. Grande e fructificante é o alcance que ella encera, porque a juventude que glorifica o paiz natal com a graça esvoaçante da sua garrula formosura e da sua virgindade – é o troféu que acena, n’um convite fraterno e sorridente, nos pequenitos que este anno não participam da formosa romagem [...]. O cortjo desfilou, com arte elegante e sugestiva da sua formatura, perante toda uma postura: e d’entre ella, quantas creanças não estariam descontentes da exclusão que as afastava d’aquela rumorejante procissão festiva? Porque não se deve encarar esse acontecimento, origilamente introduzido nos nossos preitos cívicos aos fatos maiores da nação, pela exterioridade bizarra do seu conjunto, somente, a feição moral do facto, as consequências fecundas que d’elle decorrem em beneficio da instrução do povo, é que devem preocupar o espirito do

observador, a quem vivamente interesse tão momentoso problema social. É por isso que a festa de hontem, que encheu Belém de um movimento estuoso e entusiastico, deve ter sido gratíssima aos seus ilustres promotores e organizadores. [...] sentimo-nos jubilosos em assignar o bello triumpho dos srs. Drs. Augusto Montenegro e Amazonas de Fiqueredo, pelo surpreendente êxito da festa infantil. (PARÁ, 1905, p. 4).

A festa das crianças expressou um dos aspectos da cultura escolar, que era significativa do período em questão, ao mesmo tempo em que a festa era regida por normas, pelo ensinamento de condutas e conhecimentos, era um verdadeiro espetáculo público na cidade, cujos palcos eram a Praça da República, na rua Presidente Vargas. Havia uma efetiva participação das escolas nas comemorações cívicas e escolares; participaram dessa festa as Escolas Municipais, os Grupos Escolares e as Escolas Isoladas, o clima da cidade era de festa, todos integrantes do espetáculo, assim era ampliado o seu significado para toda a sociedade. “Ao tornar as datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola primária um instrumento de perpetuação da memória nacional. As festas escolares, [...] constituem tempo de atividade educativa, um tempo a aprender.” (SOUZA, 1999, p. 134).

4.3 Templos de civilização: a modernização do ensino primário na capital Belém em conexão com o ciclo da borracha e a Belle Époque

No início do século XX, o Governador e os políticos republicanos do Pará seguindo o ideário da República e, com a pretensão de tornar o ensino primário nos grupos escolares articulados aos moldes de escola moderna, fizeram os ajustes necessários para estrutura e funcionamento deste ensino através do Regulamento de 1903. Assim, para concretizar esse propósito, adotaram algumas ações voltadas para a modernização educacional, inspirados nas experiências de países considerados civilizados. Uma das ações do governo republicano no Pará foi o investimento na formação dos professores, com iniciativas a favor da reinstalação da Escola Normal.

A **Escola Normal**⁸⁶ no Pará (assim como em outros estados), a partir da República, teve o propósito de formar professores, para atender o ensino primário, de acordo com o projeto civilizador da República. A Instrução Pública no Pará, na segunda metade do século XIX, passou por reformas em 1874, 1886 e 1887, que mais a fizeram retroceder do que

⁸⁶A primeira Escola Normal foi fundada em Reims, na França, por João Batista La Salle em 1684, com a República francesa surgiu A École Normale Supérieure fundada na França em 1794, formando professores dentro dos referenciais iluministas. Nos Estados Unidos da América, a primeira Escola Normal foi criada no ano de 1823 em Concord/Vermont (VILLELA, 2010). No Brasil, a “primeira escola norma do Brasil foi a da Província do Rio de Janeiro” em 1835 na cidade de Niterói (TAVARES JUNIOR, 2012, p. 77).

avançar. O ensino público no Pará antes da República vivia um momento delicado, vinha de um longo período de desorganização e decadência, com exceção do ensino particular – sob a responsabilidade religiosa –, que funcionava em condições bem melhores, mas o método de ensino deixava a desejar, isso, segundo a leitura de Veríssimo (1891). Proclamada República a 16 de novembro de 1889 no estado, em fevereiro do ano seguinte, o governo provisório tratou de reformar efetivamente a Instrução Pública. Assim, em 12 de maio de 1890 o Dr. Paes de Carvalho nomeou o Senhor José Veríssimo para o cargo de diretor Geral da Instrução Pública e no mês seguinte recriou a Escola Normal⁸⁷ através do Decreto n. 29, de 4 de fevereiro de 1890:

Considerando que o primeiro dever de um Governo republicano é providenciar sobre esse ramo da administração de primeira necessidade, em qualquer estado civilizado, dotando o ensino público com reformas práticas, adequadas ao aperfeiçoamento moral, intelectual e material da população; [...] Considerando que a preparação dos mestres acha-se reconhecida por toda a parte como condição essencial de toda boa educação popular que a história da instrução considera incapaz todo o sistema de ensino público, que não estabeleça pelo menos uma escola normal para a instrução de todos os mestres empregados, que ensine a ensinar e eduque no método de educar, – e como a primeira medida, do plano geral da reforma e reorganização o ensino público d’este Estado resolve decretar:

Art. 1º – São criadas n’esta capital duas Escolas Normais para o ensino primário, sendo uma para professores e outra para professoras.

Art. 2 – essas escolas serão regidas pelo Regulamento n’esta data aprovado. (MORAIS, 2005, p. 4).

Esse decreto instituía, pela 3ª vez a Escola Normal no Pará,⁸⁸ só que desta vez com escolas separadas, uma para o sexo feminino e outra para o masculino. Porém, logo em

⁸⁷ Alguns fatos antecederam essa recriação da Escola Normal em 1890. Em 30 de dezembro de 1839, o presidente da Província do Grão Pará Bernardo de Souza Franco autorizou que fosse fundada uma escola normal na cidade de Belém, capital da referida província. Entretanto, o Estado vivia ainda um momento difícil, a revolta da cabanagem estava controlada, mas o Pará estava se refazendo dessa crise, então os recursos financeiros para instalar a Escola Normal em Belém em prédio próprio; não foi possível. De acordo com Tavares Junior (2012, p. 25) essa autorização que não se efetivou e isso levou Gondra (2008, p. 188-189) a afirmar, que a criação da EN ocorrerá em 1839. No entanto, o Estado buscou fazer as reformas em favor da Instrução Pública, repisando em algo que já tratei, uma das ações foi à criação do Liceu Paraense através da Lei n. 97 de 28 de junho de 1841, por que cito esse fato novamente? Porque essa lei traz no seu artigo 13, uma observação: determinava uma sala para o funcionamento do curso das aulas do curso normal. Mas, o fato dos presidentes até então nomeados para o Pará não serem filhos dessa terra, de certa forma, contribuía para que a EN não fosse criada. A nomeação dos “vários presidentes no governo da província do Grão-Pará, vindo de outras regiões, sem maiores compromissos com a educação, principalmente com a primária, [...] contribuiu para que a escola Normal de Belém não saísse do papel.” (MORAIS, 2005, p. 4).

⁸⁸ Em 30 de dezembro de 1839 o presidente da Província do Grão Pará Bernardo de Souza Franco autorizou que fosse fundada uma escola normal na cidade de Belém. O que não aconteceu, assim depois de três décadas, continuava a carência de professores normalistas, foi quando o governador Joaquim Pires Portella **criou a Escola Normal através da lei 669 de 13 de abril de 1871** e instalada em 3 de maio de 1871, iniciando seus trabalhos em 05 de junho do mesmo ano. Porém, em quatorze anos de sua existência, a escola não conseguiu impor disciplina, era fraca, passava por momentos difíceis. A referida escola não ganhou prédio próprio, ficou funcionando nas dependências do Lyceu paraense. Quando foi em 1872, o vice-presidente da Província Barão de Santarém extinguiu⁸⁸ a Escola Normal via Decreto n. 557, que estabeleceu que o curso do magistério

seguida o Dr. Justo Chermont, orientado pela prática, “aconselhou a coeducação dos sexos, e o decreto n. 165 de 23 de Julho d’aquele anno, reuniu as duas escolas em uma só.” (VIANNA, 1987, p. 13). Para dirigir a EN foi nomeado o primeiro diretor da era da República, o professor Paulinho de Brito,⁸⁹ que tomou as providências, para melhorar o funcionamento da EN, da seguinte maneira:

Não oferecendo espaço conveniente a parte do Collegio do Amparo em que funcionava a Escola Normal das professoras, nem convindo de modo algum os compartimentos do Lyceu ás Escolas d’este modo fundidas em uma só para ambos os sexos, tratei de procurar casa para esse fim, e encontrei uma, que oferecia boas condições, alta, fresca, com um salão suficientemente vasto para a numerosa aula da 1ª série, e a dois passos do Collegio do Amparo, vantagem considerável em vista das trinta e tantas alumnas d’aquele estabelecimento do Estado que se matricularam na Escola Normal. Entrei em ajuste com o Dr. Joaquim Victorino de Souza Cabral, e o Estado arrendou a casa por tres anos, mediante o aluguel mensal de 130\$000. (VERÍSSIMO, 1891, p. 183).⁹⁰

O funcionamento da Escola Normal com as turmas mistas estabeleceu-se em um prédio alugado, em frente ao Colégio Nossa Senhora do Amparo. Como as condições de higiene não eram favoráveis foi estabelecido outra providência: “alugar o sobrado fronteiro ao Collegio de Nossa Senhora do Amparo afim de funcionar a Eschola Normal de Professores, [...] a providenciar a mudança [...] (APEP, 1946). A EN necessitava de um prédio próprio, entretanto em 1881, já havia iniciado a construção de um prédio nos fundos do Colégio N. S. do Amparo, este último ficava na Travessa Santo Antônio; a obra foi parada de vez em 1885 e só teve continuidade em 1892 no Governo de Lauro Sodré. Em 1893 a obra foi concluída, como expressa a mensagem do então governador: “Esta concluído o edifício destinado á Escola Normal, que n’elle funcionará durante o anno corrente.” (PARÁ, 1893, p. 21).⁹¹ Assim, a Escola Normal ganhou prédio próprio na Rua dos Mártires, atual 28 de setembro no bairro da Campina, de acordo com a figura 22:

deveria continuar funcionando no Colégio N.S do Amparo e no Lyceu Paraense (TAVARES JUNIOR, 2012). Pela Portaria de 09 de junho de 1874 a escola é recriada e novamente extinta, quando foi anexada ao Lyceu, uma “forma” que o poder público buscou para salvar a escola via a Lei n. 1.224 de 3 de dezembro de 1885, a qual estabeleceu que “a escola normal fosse anexada ao Lyceu Paraense, naquele tempo um câhos de abuso e desordem!” (VIANNA, 1987).

⁸⁹Paulinho de Almeida Brito, era manauara, nasceu em 9 de abril 1858, filho do capitão de engenharia Paulino de Almeida Brito e de dona Ricarda de Almeida Brito. Estudou no Colégio Santos Inocentes, titulou-se normalista pela Escola Normal. Em São Paulo fez direito, mas foi para Recife concluir o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Entretanto, teve mais afinidade com as letras, trabalhou como tipógrafo e evoluiu para a vida jornalística, chegando a redator-chefe do principal jornal de Belém. Escreveu a Gramática Complementar da Língua Portuguesa por volta de 1905 e Collocação dos pronomes em meados de 1907, também foi professor de português, foi membro do partido conservador, depois se aproximou dos republicanos.

⁹⁰Relatório da diretoria da Escola Normal, em 27 de Novembro de 1890, 2º da Republica. – O Diretor, Paulinho de Brito (VERÍSSIMO, 1891, p. 183).

⁹¹Mensagem dirigida pelo Governador Dr. Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará em 1º de Fevereiro de (PARÁ, 1893, p. 21).

Figura 22 – Fachada do Prédio de Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Pará, prédio em que funcionou a Escola Normal (1893-1933)



Fonte: Arquivo da Pesquisa, capturado em 2014.

Os investimentos realizados na Escola Normal⁹² começaram a partir de 1890, na direção de Veríssimo na Instrução Pública, suas ações contribuíram para mudar algumas situações em relação à Escola Normal. Primeiro, ele instituiu novamente essa escola, ela nasceu pautada em novas recomendações, as quais foram expressas em seu relatório (1890). Por exemplo, o Regulamento de 4 de fevereiro seguiu as orientações da organização da EN do Rio de Janeiro, apresentado por Ruy Barbosa em 1882, ou seja, o curso normal teve a orientação dos princípios da pedagogia moderna, de inspiração positivista, segundo a sistematização de Comte. Destarte, a instituição dos programas de cada cadeira e ano seriam organizados pelo professor, discutidos pela congregação e aprovados pelo Conselho Superior (VERÍSSIMO, 1891). Ainda na perspectiva de melhorar o ensino na referida instituição, esta deveria primar por algumas ações, dentre elas:

⁹²Sua fachada apresenta uma arquitetura eclética, onde são presentes elementos neoclássicos como as linhas retas, os capitéis jônicos nas colunas (meia) do 2º piso, não possui o frontal triangular (elemento neoclássico) nem na parte superior da fachada, nas portas e janelas, esse elemento seria de fundamental importância para caracterizar o prédio em estilo neoclássico, nesses espaços tem o arco, elemento da arquitetura romana, na sacada no 2º andar o gradil é de ferro, assim como o detalhe superior da porta com características da Art Nouveau. O prédio foi tombado pelo patrimônio histórico do Pará, sua fachada permanece quase a mesma, o que mudou foi o detalhe dos vidros nas janelas na parte superior, onde no lugar das almofadas de vidros foram colocadas almofadas em madeira (observado em visita in loco).

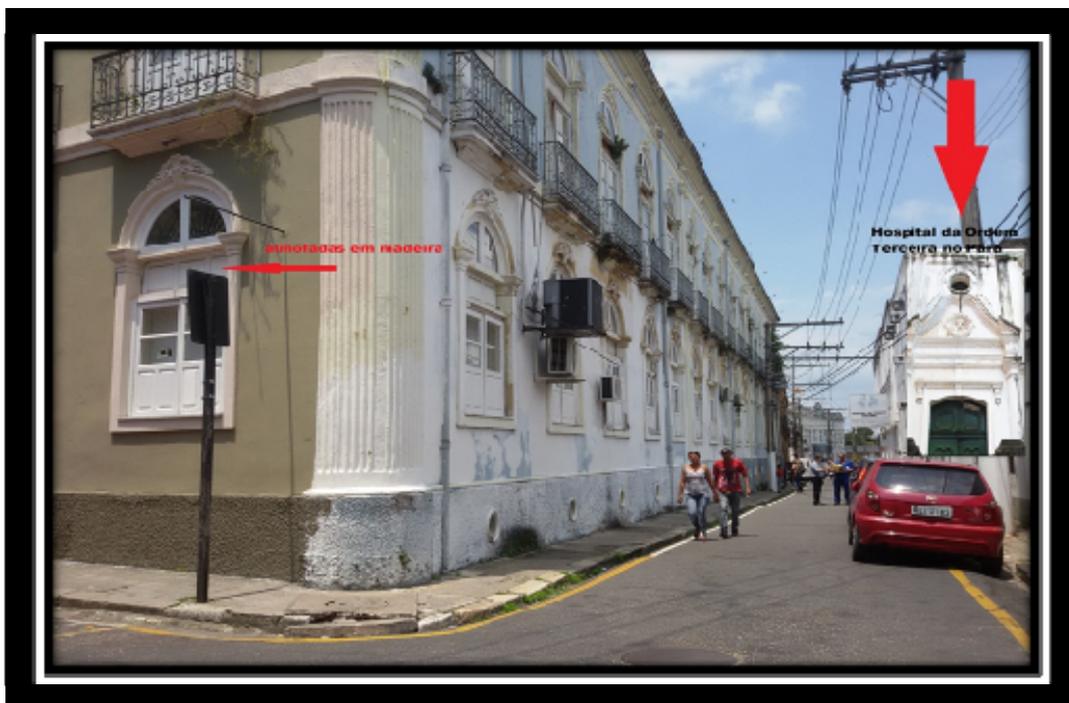
Disciplina severa e particular, cuidado da direção da escola sobre a moralidade, o sentimento do dever, a correção de costumes e actos dos alunos, excluindo-se systematicamente todos que não revelassem as qualidades que é preciso tenha um educador, porque diz Story, o exercício do magistério exige no professor importante requisitos de character e a escola normal deve tomar medidas orgânicas que favoreçam a formação progressiva e boa de todas as índoles.

A pratica escolar do alumno-mestre, é uma das primeiras condições para que o tirocínio que faz em uma escola normal seja realmente útil e revele as suas aptidões especiaes. (VERÍSSIMO, 1891 p. 128).

Para Veríssimo (1890), essas orientações faziam parte da formação do professor e nesse âmbito, as providências já estavam sendo tomadas, mas ainda permaneciam outras dificuldades de ordem material, que era preciso remover, para que a EN realmente apresentasse resultados satisfatórios. Desse modo, solicitou os recursos materiais, fez a primeira reforma e tudo o que podia, para melhorar a Instrução Pública durante sua gestão como diretor geral.

Os ajustes que o curso normal sofreu no limiar do século XX foram pautados em três legislações, a primeira foi a Lei de 23 de Julho de 1890, a outra foi o Decreto n. 409, de 24 de setembro de 1891, que simplificou o currículo e o curso passou a ter quatro anos de duração, em vez de cinco, como previa a Lei anterior. O ensino religioso foi suprido, a ênfase foi à Educação Moral e Cívica, uma forma de inculcar os valores republicanos. No início de 1900, a EN sofreu outra reforma pautada pelo Decreto n. 809, de 29 de Janeiro, o qual simplificou mais o curso normal, para acelerar o atendimento ao ensino primário (REGO, 1972). Assim, a década de 1890 para a EN do Pará foi um período de ajustes e mudanças, o investimento na formação profissional dos professores sobre novas bases foi uma das ações que contribuíram para a experiência da modernização do ensino primário em Belém do Pará no início do século XX. Vale ressaltar que, com o passar dos anos, o entorno da Escola Normal mudou e a referida instituição ganhou prestígio e foi deslocada para outro espaço.

Figura 23 – Lateral do Prédio de Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Pará, prédio onde funcionou a Escola Normal (1893-1933)



Fonte: autora. Arquivo da Pesquisa, capturado em 2014.

O espaço em que ficava localizado tanto o Colégio do Amparo, como a Escola Normal foi um cenário de mudanças, principalmente no início do século XX, a cidade era modernizada, porque nesse período, no auge da exportação da borracha, muitas lojas comerciais começaram a abrir ao redor desses estabelecimentos de ensino, sem contar que, na lateral dos dois prédios na Rua Frei Gil ficava o Hospital da Ordem Terceira e havia a preocupação com a higiene. Desse modo, houve a necessidade de deslocar as duas escolas de endereço; além disso, com o passar dos anos o espaço ficou acanhado para o número de alunas que procuravam essas escolas. Tudo isso favoreceu o deslocamento da Escola Normal em 1930 para o prédio do Jornal “A Província do Pará”.

Figura 24 – Imagem do Prédio A Província do Pará, espaço que passou a funcionar a escolar normal a partir de 1933



Fonte: Montenegro (1908).

Além dos investimentos na formação dos professores, outro fator fundamental para modernização do ensino primário no Pará foram os ajustes propostos, a partir do Regulamento Geral do Ensino Primário através do Decreto N. 1190, de 17 de fevereiro de 1903, e logo em seguida foi estabelecido o programa do ensino primário, pelo Decreto n. 1191, de 19 de fevereiro de 1903. Nesse desenho, o ensino primário foi reorganizado e ficou sob a responsabilidade do Governo do Estado, que teve como auxiliares o Secretário de Estado da Justiça,⁹³ Interior e Instrução Pública, mais o Conselho Superior. Diante disso, o ensino primário em geral ficou assim organizado:⁹⁴

⁹³O secretário de Estado da Instrução Pública devia fiscalizar diretamente todas as escolas públicas, particulares e também o estudo das questões relativas à instrução primária, sua aplicação e prática no Estado, tudo que era de sua competência. Dentre elas, a convocação e presidência do Conselho Superior; a expedição de ordens e instruções pedagógicas especiais para o desenvolvimento e progresso do ensino; a organização do regimento interno das escolas e programas de ensino, desde que tivesse a aprovação do Governador. Atestava a frequência dos professores da capital e visava os atestados passados aos professores do interior, ou lhes dava outros, quando verificava que as autoridades encarregadas desse serviço negavam-se a fazê-lo, sem um motivo justo (PARÁ, 1903a).

⁹⁴Decreto N. 1190 de 17 de fevereiro de 1903. In: Diário Oficial do Estado do Pará, ano XIII – 15º da República – N. 3390. Belém, quarta-feira, 18 de fevereiro de 1903 (PARÁ, 1903a).

Art. 24. - O ensino primário dividia-se em público e particular.

Art. 25. - O ensino público é ministrado em escolas mantidas pelo Estado ou pelo município, o particular em escolas creadas por iniciativa individual ou por associações.

Art. 26. - Nas escolas públicas o ensino era gratuito, leigo e uniforme; nas particulares é ampla a liberdade de ensino, com tanto que não seja offensivo á moral nem contrário ás instituições do paiz.

Art. 27. - O ensino primário, quer público quer privado, é obrigatório para as creanças que residiam em determinada área escolar e na forma prescripta n'este regulamento. (PARÁ, 1903a, p. 211).

Os grupos escolares instalados na capital, em outras cidades e vilas, foram organizados de acordo com a demanda populacional. O governador podia reunir as escolas em grupos, fazendo funcionar em um só prédio. Entretanto, ficava a cargo do diretor da escola a responsabilidade sob esta. O diretor era nomeado dentre os professores diplomados pela Escola Normal do estado e os bacharéis formados em direito. O diretor do grupo escolar devia representar a instituição em todas as suas relações externas, assim como também a inspeção e fiscalização de todos os cursos durante o seu funcionamento, imprimindo ao grupo o regimento e método de ensino, de acordo com o programa e instrução que lhe eram dados pelo Secretário de Estado da Instrução Pública. Tudo o que poderia ser realizado na escola era de competência do diretor, desde a vacinação, orientação e auxílio nas matrículas, a submissão de alunos a exames semestrais e no final do ano letivo. Principalmente, manter a organização da escola em todas as suas dimensões; e no final do ano letivo devia apresentar ao Secretário de Estado da Instrução Pública um minucioso relatório sobre o movimento do grupo escolar, mencionando todas as ocorrências que se deram durante o ano, acompanhadas por mapas e quadros explicativos necessários, mais os esclarecimentos e informações que lhe foram exigidos (PARÁ, 1903a).

O diretor estava na escola para zelar pela boa conservação da casa, biblioteca, gabinetes, móveis e objetos escolares; abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros de escrituração do grupo escolar; abrir e encerrar diariamente o ponto dos servidores, notando a falta de cada um, organizar mensalmente as duplicatas, de acordo com o livro de ponto, a folha de pagamento. Enfim, dirigia todos os serviços e tomava medidas urgentes, se fosse o caso, mas isso devia ser comunicado de imediato ao Secretário de Estado de Instrução Pública para aprovação do seu ato, ou seja, cumprir e fazer cumprir todas as disposições legais e determinações do referido Secretário em relação ao ensino regular e ao funcionamento do grupo. Assim, o ensino público ficou organizado da seguinte forma:

Art. 28. – O ensino público do estado será dado em:

1º Grupos escolares;

2º Escolas isoladas.

Art. 29. – As escolas serão especiaes para cada sexo, ou mixtas em que poderão ser admitidas as creanças de um e outro sexo.

Art. 30. – As escolas de meninas e as mixtas só poderão ser regidas por professoras, as de meninos por professores ou professores, mantida e preferência dos primeiros.

Art. 31. - quanto ao ensino ministrado, as escolas serão complementares ou elementares.

§único. As escolas complementares só existirão nos grupos escolares.

Art. 32 – No programma de ensino que for decretado, deverá ficar bem detalhada a divisão das matérias em annos e os limites do ensino de cada uma d’ellas.

Art. 33. – Além das matérias ensinadas será dada conveniente educação physica, compreendendo noções de hygiene prática, exercícios, jogos e brinquedos ao ar livre.⁹⁵ (PARÁ. 1903a, p. 211).

O Regulamento Geral do Ensino Primário, através do Decreto N. 1190, de 17 de fevereiro de 1903 apresenta muita similaridade com a proposta de estrutura e funcionamento do ensino primário implantado em São Paulo, o qual teve como fundamento o Regulamento e as normas do ensino primário introduzidas pelas Leis nº 88, de 8 de setembro de 1892 e nº 169, de 7 de agosto de 1893. Ao estudar a descrição detalhada de Reis Filho (1995), encontrei essas conexões: O ensino público do Estado do Pará foi dado nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Quanto ao ensino ministrado, as escolas foram complementares ou elementares. A nomenclatura escola elementar, difere quanto à nomenclatura da estrutura Paulista, que se chamava de escola Preliminar, mas a forma de estrutura e a organização seguiram os mesmos princípios. A escola complementar paulista tinha a duração de quatro anos, a escola complementar do Pará, a duração de dois anos, isso implicou uma diferença que significou redução na estrutura de ensino e principalmente didático-pedagógica.

A partir do Decreto N. 1191, de 19 de fevereiro de 1903,⁹⁶ foi organizado o programa do curso elementar e do curso complementar. O **curso elementar** era de quatro anos, o primeiro ano compreendia as seguintes matérias: Leitura e escrita; aritmética; era trabalhada a leitura e a escrita, com os primeiros exercícios; aritmética, com os estudos dos algarismos, contagem de números e sua representação gráfica, leitura e escrita dos números e primeiros exercícios da adição. No segundo ano: leitura e escrita, com continuação de exercícios de leitura e escrita; na aritmética era repetido o programa anterior, eram realizados os exercícios de subtração – sinais usados nas operações fundamentais –, exercícios de numeração escrita e leitura dos números em geral. No terceiro ano: leitura corrente com pauta

⁹⁵Título II: Do ensino primário em geral do Decreto N. 1190 de 17 de fevereiro de 1903. In: Diário Oficial do Estado do Pará, ano XIII – 15º da República – N. 3390. Belém, quarta-feira, 18 de fevereiro de 1903 (PARÁ. 1903a, p. 211).

⁹⁶Decreto N. 1191 de 19 de fevereiro de 1903. In: Diário Oficial do Estado do Pará, ano XIII – 15º da República – N. 3391. Belém, sexta-feira, 20 de fevereiro de 1903 (PARÁ, 1903b).

e acentuação, exercícios de leitura, e escrita e ditado, depois de correto e passado a limpo; a escrita: 1.º – Continuação dos exercícios de escrita; 2º – Primeiros exercícios de ditado; português: primeiras noções de gramática compreendendo definições e divisões gerais da gramática, fonologia, rudimentos de análise fonológica; a aritmética repisava a matéria estudada, acrescia os exercícios de multiplicação e divisão, com definições das operações fundamentais, divisão dos números e principais caracteres, máximo comum e mínimo múltiplo comum divisor, noções elementares sobre números primos e preliminares de frações ordinárias (PARÁ, 1903b, p. 225).

No quarto: leitura, mas era uma leitura explicativa de instrução moral e cívica, com lições de cousas. A escrita trabalhava trechos ditados, exercícios caligráficos, aperfeiçoado na forma cursiva e bastardo. O Português tratava das divisões e definições gerais da gramática, fonologia e taxionomia, análise fonológica e taxionômica, elementos de morfologia e sintaxe. A aritmética recapitulava o ensino anterior, trabalhava as frações decimais; a distinção entre estas e frações ordinárias, operações sobre frações ordinárias e decimais, conversão de frações ordinárias em decimais e vice-versa, noções gerais sobre sistema métrico com exercícios práticos de suas principais medidas. A Geometria era trabalhava com definições, corpo, superfície, linha, ponto, linhas em geral, posição das linhas, exercícios práticos de desenho em cadernos com reprodução no quadro preto. A Geografia: 1º. Definição e divisão geográfica, ideia de terra e sua forma, definições de seus acidentes físicos em geral, indicação dos oceanos, ideia geral das partes em que se dividia a terra, especialmente da América, o Brasil e o Pará em suas posições geográficas. 2º - forma da terra, seu movimento, prova prática de redondeza da terra e dos seus movimentos, os pontos cardeais e colaterais. A História: definição, descoberta da América, notícia de Christovam Colombo, descoberta do Brasil, notícia de Pedro Álvares Cabral; indígenas, com seus usos e costumes, sistema de colonização, os três primeiros governadores gerais; divisão do Brasil em dois governos e estabelecimento de um só; descobrimento e fundação do Pará, o Pará sujeito ao Maranhão, seu desligamento, adesão do Pará à carta portuguesa e Felipe Patroni (PARÁ, 1903b, p. 225).

O Curso Complementar no Pará tinha duração de dois anos e era destinado àqueles que concluíssem o curso elementar (de quatro anos), os dois cursos compreendiam o ensino primário. No curso complementar, o primeiro ano trabalhou com as seguintes matérias: Leitura; leitura explicativa da Constituição Federal. – Leitura explicativa de instrução moral. Escrita: exercícios de alto bastardo, bastardinho, meio bastardinho, cursivo maior e menor. –

Trechos ditados. Português, Aritmética, Geometria, Geografia e História. No segundo ano: Leitura, Escrita, Português.⁹⁷

Desse modo, o Estado procurou modernizar o ensino primário na capital com investimentos na formação dos professores e fazendo os reajustes no ensino através do Regulamento de 1903. Nesse percurso, instalou os grupos escolares em prédios modernos, inaugurou o congresso pedagógico. Apesar das dificuldades, o esforço foi para ajustar a Instrução Pública à proposta de uma escola laica, nacional, obrigatória. Cujo ensino, a aprendizagem e a orientação pedagógica tiveram bases científicas. Assim, a reorganização técnica, priorizou a funcionalidade e operacionalização, com orientação nos princípios da escola moderna, a qual não era exclusividade do Pará, esse movimento começava a ocorrer em todo o país.

A educação nessa época foi concebida como uma das formas para contribuir na substituição das antigas tradições, principalmente aquelas heranças que ficaram da monarquia, assim era preciso promover a educação, assim como outras ações referente ao trabalho, mercado, para vencer o atraso e implementar novo modo de ser, de acordo com o “espírito do capitalismo”. Não é pretensão deste estudo tratar dessa designação, entretanto, fica difícil não citá-la, ou pelo menos não sinalizar seu entendimento como uma individualidade histórica, “isto é, um complexo de conexões que se dão na realidade histórica e que nós encadeamos conceitualmente em um todo, do ponto de vista de sua significação cultural.” (WEBER, 2004, 41).

Esse momento do estudo possibilitou a compreensão sobre o objeto em articulação com o espírito [do capitalismo] da época, a institucionalização dos grupos escolares no Pará foi uma das alternativas republicanas para combater o tradicional. Nesse sentido, segundo Weber (2004, p. 41- 42), a apreensão conceitual não deve se dar no começo da pesquisa, mas no final: “no decorrer da discussão se vai descobrir, e este será seu principal resultado, como formular da melhor maneira – isto é, da maneira mais adequada aos pontos de vista que nos interessam – o que entendemos aqui por espírito do capitalismo”,⁹⁸ que é um debate bem maior, embora o objeto desta tese se dê em debate micro, mas ao mesmo tempo ele está no macro e articulado a essa discussão. Como o objeto histórico não deve ser compreendido e explica apenas sob uma ótica, existem estudos que com muita propriedade

⁹⁷Observação: uma vez por semana, o professor do curso complementar deverá fazer em sua escola, uma conferencia sobre instrução moral e cívica, interrogando os alumnos de modo a certificar-se que o assumpto tratado foi bem comprehendido. Arithmetica. Arithmetica; Geometria; Geographia; e História (PARÁ, 1903b, p. 226).

⁹⁸Para saber mais ler Weber (2004).

tratam do tema, tendo como referência a Invenção das tradições em Hobsbawm e Terence (2002). No entanto, a interpretação compreensiva em Weber, que trata das relações sociais e as ações favorecem a visualidade do objeto deste estudo e sua relação com uma postura ética articulada ao espírito do capitalismo com mais propriedade, como bem explica Weber:

O adversário com o qual teve de lutar o espírito do capitalismo [no sentido de um determinado estilo de vida regido por normas e folhado a ética] foi em primeiro lugar [e continua sendo] aquela espécie de sensibilidade e de comportamento que se pode chamar de tradicionalismo. (WEBER, 2004, p. 51).

Diante do exposto, a instituição dos grupos escolares foi uma resposta à antiga forma de escolarização e, um investimento republicano na modernização educacional, que teve início a partir da República. Entretanto, é preciso que se compreenda que isso não surgiu do nada, o ensino primário historicamente tem seu percurso, assim, na segunda metade do século XIX, já apresentava uma dinâmica que carecia de novos elementos pautados na racionalidade. Nesse sentido, a cultura escolar, a qualidade pedagógica e a organização técnica existente eram questionadas. Então as transformações desencadeadas a partir de 1870, mais os “princípios de racionalidade social intrínsecos ao desenvolvimento da sociedade capitalista, especialmente os processos de urbanização e industrialização,” contribuíram também para a institucionalização de um novo modelo de organização escolar a partir da República (SOUZA, 2004, p. 115).

No cenário republicano, a instrução pública passou a ser um dos instrumentos do projeto civilizador da República, assim levantou a urgência de dinamizar e modernizar as escolas, o ensino e a cidade. Nessa configuração, os grupos escolares em Belém foram instalados como ícones da modernização do governo republicano, uma produção de uma sociedade moderna, que construía novos rituais, tradições e contribuía na formação do homem novo da República.

O estado do Pará, assim como a Região Amazônica nas primeiras décadas do século XIX usufruía de uma autonomia referente a sua produção e comércio, negociando diretamente com a Europa. A economia regional fazia uso da exploração das drogas do sertão, como a canela, cravo, frutas, plantas medicinais, dentre outras (SARGES, 2010). Nessa época, o Pará e em especial a cidade de Belém, sua capital, passou por muitas mudanças, já não tinha mais o ideal de se tornar independente do país, o movimento revolucionário cabano (1841) havia terminado, havia uma crise profunda na economia regional. Paralelo a isso, em 1842 o mercado da borracha tornou-se mais competitivo com a descoberta da vulcanização, pelo norte-americano Charles Goodyear. O processo de vulcanização tornou a borracha mais

resistente ao frio e ao calor possibilitando a sua utilização em escala industrial (FRANÇA, 1997). Nessa época, na Região Amazônica, a exploração da borracha silvestre através do extrativismo foi possível, de acordo com Bezerra Neto (2000, p. 27), devido a dois fatores:

Em primeiro lugar, o desenvolvimento da indústria de pneumáticos, que possibilitou uma crescente demanda pelo consumo da borracha nos países industrializados da Europa e Estados Unidos DA América e, portanto, favoreceu o crescimento da extração e exportação da borracha brasileira. Em segundo lugar, a borracha silvestre brasileira existente na Região Amazônica, denominada *Hevea Brasiliensis*, que então satisfazia as demandas dos mercados dos países industrializados em termos quantitativos e de qualidade, fez com que a Amazônia em pouco tempo fosse o principal fornecedor de borracha em nível mundial, detendo indiscutível monopólio.

Consequentemente, entre as últimas décadas do século XIX e a primeira década do século XX (1870-1915) ocorreu o apogeu da economia da borracha na Amazônia, na época foi muito forte a sensação de enriquecimento e de desenvolvimento. Em Belém, a riqueza advinda do comércio da borracha gerou desenvolvimento urbano, comercial e isso se evidenciou em enormes casarões, suntuosos palacetes, mercados, lojas, teatros, praça, bondes elétricos e favoreceu as melhorias na instrução pública. Tudo isso suscitou mudanças que foram evidentes nos aspectos políticos e sociais, alterando modos de vida, costumes e um novo desenho na escala social. Nesse sentido, Berman (1999) afirma que a modernidade do século XIX apresentava nova paisagem, diferenciada e dinâmica, a modernidade trazia o novo, as coisas passavam a existir, esse era o cenário da experiência moderna. Trata-se de uma paisagem altamente desenvolvida, de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, cidades que cresciam do dia para a noite. Assim era Belém, com seus bondes elétricos e a iluminação da cidade.⁹⁹

⁹⁹No dia 16 de dezembro de 1905, a Intendência de Belém assinou o contrato com a firma inglesa Pará Electric Railways and Lighting Company, para os serviços de implementação de iluminação pública da cidade e a introdução do sistema de bondes elétricos para o transporte da população. No dia 15 de agosto de 1907, os bondes começaram a percorrer as ruas de Belém.

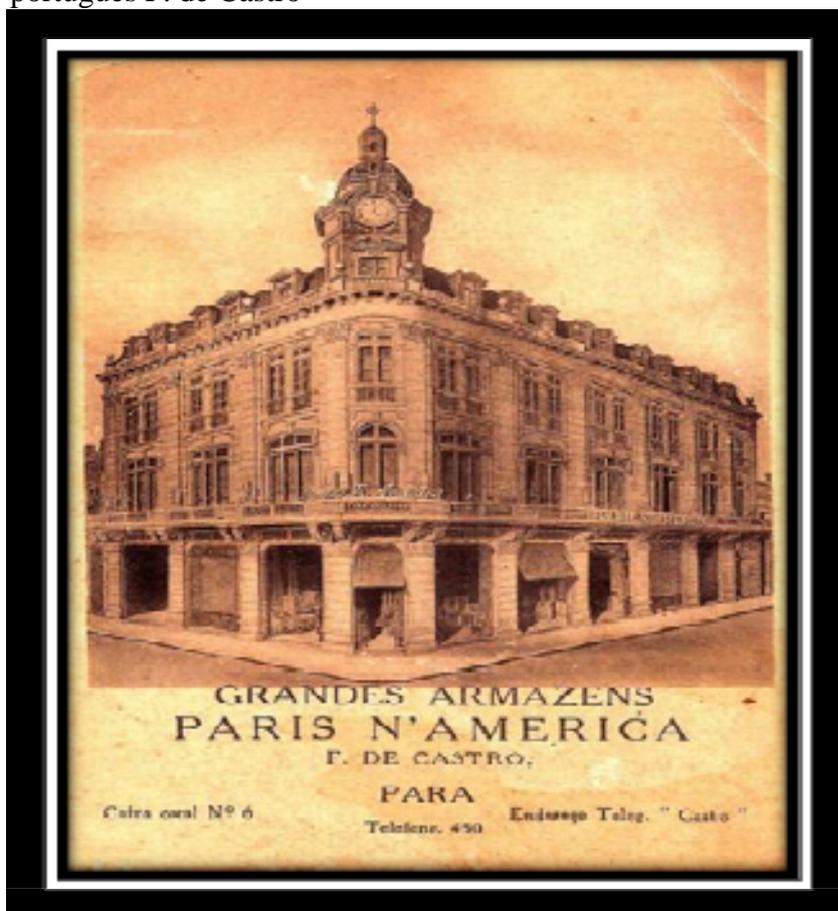
Figura 25 – Bondes elétricos na Rua 16 de novembro em Belém/PA



Fonte: Arte Papa Xibé (2014).

Nesse sentido, surgiram as novidades como os jornais, os telégrafos, os telefones, a comunicação ocorria em escala maior. Um ícone na primeira fase da modernidade, antes das revoluções francesa e americana foi Jean-Jacques Rousseau, ele “foi o primeiro a usar a palavra *moderniste* no sentido em que os séculos XIX e XX fizeram o uso, ele é a matriz de fecundas tradições modernas.” (BERMAN, 1999, p. 18). O novo também surgia em Belém, nessa época, a Belle Époque era apresentada à elite da borracha na capital do Pará, com requinte e luxo. Belém reproduzia os esplendores da Belle Époque e ficou conhecida como Paris N’América, os barões da borracha e grandes fazendeiros faziam viagem a Europa; mandavam seus filhos para lá estudarem e era comum as famílias mandarem lavar suas roupas em Londres (NUNES; HATOUM, 2006). Uma das lojas famosas dessa época era justamente a Paris N’América, o prédio existe até o momento, fica situado no centro comercial, na Rua Santo Antônio, n. 132.

Figura 26 – Fachada da loja Paris N'América, do comerciante português F. de Castro



Fonte: Ferreira e Hage (2013, p. 7).

A loja foi construída em 1870 pelo senhor Francisco de Castro, um comerciante português que tinha alta estima por Paris. Essa loja foi também a sua residência e nela eram vendidos os artigos de luxo, tecidos selecionados, chapéus, perfumes, roupas, esse senhor foi o primeiro a trazer o luxo da França para Belém. Além da construção da loja, Francisco de Castro encomendou uma partitura¹⁰⁰ ao maestro André Messager (1853-1929) diretor da Ópera de Paris na época. A loja funcionou até o último dia de 1993, foi um prédio imponente, com uma arquitetura eclética, que apresentava elementos marcantes da Art Nouveau, esse ícone da Belle Époque e do apogeu da borracha permanece no centro comercial atualmente rodeado de camelôs (FERREIRA; HAGE, 2013).

¹⁰⁰ A partitura foi denominada O Canto do Paris N'América, a composição era só musical (sem letra) e existiu até a venda do prédio. A loja encerrou suas atividades no último dia de 1993. O prédio imponente que foi um ícone da Belle Époque e do apogeu da borracha permanece no centro comercial rodeado de camelôs (FERREIRA; HAGE, 2013).

Figura 27 – Escadaria da loja Paris N'América



Fonte: Souza (2012).

O *Art Nouveau* procurou promover uma integração entre as chamadas artes aplicadas e a arquitetura, esta última apresentou uma tendência mais decorativa, com o uso principalmente do ferro e do vidro apresentando novas possibilidades e formas novas. Esse movimento no final do século XIX rompeu com as formas tradicionais de construção, foi um estilo que usou o excesso ornamental, depois foi superado por uma nova tendência arquitetônica denominada racionalismo (PROENÇA, 2005). Esse movimento teve muita influência na Belém da Belle Époque, que foi a era dos barões da borracha, de expansão urbanística, momento em que o Estado buscou ser moderno. Nesse sentido, Berman diz o seguinte:

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. (BERMAN, 1999, p. 15).

A modernidade significou uma revolução cultural que ocorreu somente no ocidente, favoreceu a expansão europeia e o surgimento de uma nova ordem política,

econômica e social.¹⁰¹ A conquista do mundo passava por adquirir as riquezas, alcançar glórias e ter os prazeres da vida. Deus não reinava mais em absoluto, a religião não explicava mais as ordens da vida, a história adotou outro objeto: o homem da cidade, o burguês, o homem de negócio. As ações dos homens favorecem o acesso ao futuro e ao novo, de forma acelerada, “o presente perde direito de existir enquanto presente. [...] O presente não tem o direito de durar.” (REIS, 2006, p. 31).

O tempo da Belle Époque indicava um complexo de relações culturais, sociais, políticas, desenvolvidas no interior da cultura burguesa e da sua afirmação nos quadros hegemônicos do capitalismo industrial do século XIX. Era um tempo em que os sujeitos sociais emergiam de acordo com suas condições econômicas e isso implicava a apresentação de novos comportamentos, gosto, linguagens, atitude, estética, era uma condição que envolvia “uma forma de vida requintada, elegante, culta e civilizada.” (COELHO, 2011, p. 141).

De acordo com Sarges (2010), o apogeu da borracha mudou o desenho da dominação política presente nas primeiras décadas do século XIX, assim o comerciante português e os burocratas cederam lugar a uma nova elite, os barões da borracha (proprietários do seringal), estes procuraram manter o poder defendendo a oligarquia da terra através de várias alianças, firmavam negócios diretamente com os representantes estrangeiros do capital mercantil e alianças familiares, através de casamento. Além dos esforços em substituir a tradicional burocracia administrativa, por uma nova geração, com formação de uma elite de doutores, nessa perspectiva, os barões da borracha mandavam seus filhos para a Europa:

[...] um Estado Republicano nascente, procuram mandar seus filhos estudar na Europa. A formação dessa nova elite intelectual, posteriormente, além de contribuir para o aumento de profissionais liberais, concorreu também para a introdução de novos hábitos de vida. Os donos de seringais, na maioria, moravam na cidade, atraídos pelo conforto que esta lhes oferecia, experimentando os prazeres da *Belle Époque*, sem contudo se distanciarem de seus barracões. Os novos ricos construíram suas residências inspiradas no *Art Nouveau*, com azulejos de Portugal, colunas de mármore de Carrara e móveis de ebanistas franceses. (SARGES, 2010, p. 110).

Outro aspecto relevante diz respeito ao tipo de relação que era estabelecido com os países estrangeiros, os barões da borracha estabeleciam os negócios financeiros com Londres e Estados Unidos, mas “estavam culturalmente ligados a Paris, uma das cidades-polo da *Belle Époque*, cidade símbolo da fase áurea da modernidade.” (SARGES, 2010, p. 113). Essa modernidade teve profunda relação com a urbanização, com o surgimento de uma nova elite social e política, com os indicadores do progresso, era o Pará buscando uma sintonia com

¹⁰¹Na ordem política surge o Estado burocrático, na ordem economia, a ética do trabalho e empresa capitalista; e na ordem social, a não-fraternidade religiosa (REIS, 2006, p. 22).

as modernas sociedades civilizadas e envolvido pelo espírito do capitalismo (SARGES, 2010).

Max Weber, quando falava do espírito do capitalismo, não se referia a modernidade, fazia referência ao moderno, mas sempre em relação a alguma coisa, por exemplo: “espírito do capitalismo [moderno], empresa capitalista [moderna],” o racionalismo moderno, liberdade moderna (WEBER, 2004, p. 57). Para Antony Giddens, Beck e Lash¹⁰² (1997, p. 87), Weber, quando discute a ética protestante, na realidade ele faz uma análise sobre a modernidade, assim, trata “de maneira bastante explícita com a transição da tradição para a modernidade, embora ele não coloque a questão nesses termos”. Segundo José Carlos Reis (2006, p. 24), Weber tratou do tema de modo insuperável na obra “A ética protestante e o espírito do capitalismo” e no artigo “Rejeições religiosas do mundo e suas direções”. A discussão de Weber revela as tensas relações com a religião e essa tensão envolvia outras esferas de valores diferentes, como a econômica, a social, a estética, era o espírito do capitalismo [moderno] em evidencia, como explica Reis sobre esse pensar em Weber:

Para ele, a modernidade representou o renascimento do racionalismo greco-romano. Na Europa, houve um processo de desencantamento das concepções religiosas do mundo que, por um lado, restaurou formas antigas e, por outro, engendrou formas novas de cultura profana. Esse processo de racionalização institucionalizou atividades racionais com relação a fins. A cultura se laicizou, as sociedades passaram a ser movidas pelo Estado burocrático e pela empresa capitalista. (REIS, 2011, p. 24).

Esse momento de modernidade em Belém caracterizou-se pelo luxo, pela era das riquezas, seja de natureza econômica, patrimonial, urbana. Assim foi a era da borracha, da modernização, um projeto das elites locais, que propunha em nome do progresso uma proposta urbanística, em decorrência da exportação da borracha e da movimentação do porto de Belém, que naquele momento exigia outra paisagem urbana. O governo de Antônio Lemos, na intendência do município de Belém (1879-1912), e Augusto Montenegro (1900-1908), no governado do estado foram ícones de uma fase de apogeu sem igual na história do Pará. Antônio Lemos, hábil político, tinha o poder da imprensa via A Província do Pará, que era de sua propriedade, assim suas obras eram divulgadas e apoiadas por tal veículo. Lemos procurou “se aproximar aos padrões europeus, não só construtivos; urbanísticos e arquitetônicos, como os de higiene e conforto urbano”; entendeu que devia construir prédios

¹⁰²Para Giddens, Beck e Lash (1997), a modernidade se colocou em oposição à tradição, como as tradições são o tempo todo contestadas, para se defender elas mudam de status. Porém, as transformações modernas são difundidas em escala global, assim as instituições modernas são universalizadas por meios dos processos de globalização.

modernos, boulevards, embelezar e arborizar praças, a cidade, instalar bosques, quiosques, erigir monumentos, calçar e alargar ruas, instalar iluminação elétrica e bondes, como mostram alguns elementos na imagem a seguir (DERENJI; DERENJI, 2009, p. 102):

Figura 28 – Imagem com o alargamento da Av. Independência, Belém/PA (1902)



Fonte: Álbum de Belém do Pará (1902a).

Assim, tendo Paris como modelo, Antônio Lemos procurou transformar as feições da cidade e reorganizou o centro comercial, os bairros do centro da cidade, principalmente os pontos onde ocorriam eventos econômicos e culturais, por onde circulava o capital. O fato é que o apogeu da borracha propiciou riquezas e o embelezamento urbano da cidade de Belém obedecendo ao modelo das civilizações europeias, principalmente da França. Lemos introduziu a concepção de vias largas, na forma de avenidas, seguindo o exemplo de Paris e de Buenos Aires. As arborizações nessas avenidas, a partir daí, tornaram-se um símbolo para Belém, a cidade das mangueiras, uma iniciativa dele, assim como a criação de parques e praças no meio urbano, como foi o caso da Praça Batista Campos:

Figura 29 – Praça Batista Campos (1908)



Figura: Montenegro (1908, p. 53).

Lemos seguiu os padrões europeus na praça Batista Campos, por exemplo: é visível a matriz do paisagismo inglês, inspirado em Eduardo Hass, jardineiro de destaque dessa época articulado à arquitetura daquele período. Assim, a referida praça encanta, a vegetação é exótica, associada à nativa, as árvores são enormes, apresenta grandes maciços de árvore e bosques, coretos, falsas ruínas, partes de alvenaria e de ferro, riachos, grutas e pedras, até hoje conservada na paisagem do bairro, que tem o mesmo nome da praça (DERENJI; DERENJI, 2009).

Outro prédio que chama atenção desse período é o palacete Bolonha, localizado em uma das áreas mais valorizadas de Belém, na Avenida Governador José Malcher (antes São Jerônimo), a uma quadra da Praça da República e da Avenida Nazaré. O terreno era propriedade da Intendência de Belém e o intendente na época era Antônio Lemos.¹⁰³ Bolonha

¹⁰³Lemos nasceu em São Luís do Maranhão a 17 de dezembro de 1843, de origem humilde, filho de um capitão mor das antigas milícias e veterano da campanha da Independência, também chamado Antonio José Lemos e de sua esposa Senhora Olívia de Souza Lemos. Fez o curso elementar e o secundário no Liceu Maranhense. Aos 17 anos se alistou na Marinha de Guerra, depois foi designado para o Rio de Janeiro. Quando do rompimento de Brasil e Paraguai, participou da campanha como membro da guarnição da corveta “Paraense”, que fora do Rio da Prata ajudar no bloqueio de Montevidéu. Em 1865 o bloqueio fora suspenso, no ano seguinte na mesma corveta que da campanha contra o Paraguai foi condecorado com as medalhas da Campanha Oriental, da Guerra do Paraguai e da Rendição de Uruguaiana. Antes do término a corveta regressou ao rio, nisso seu comandante, Almirante Joaquim Raimundo Lamare fora nomeado para o 3º Distrito Naval, com sede em Belém. Lemos o acompanhou e no dia 2 de fevereiro de 1867 a corveta chegara à capital paraense. Assim, com 24 chegou a cidade que 30 anos depois passaria a administrar por 33 anos (1879-1912). Casou-se com D. Inês de Lemos, uma moça pobre, filha de uma amassadeira de açaí. Era um homem pacato, com amizades restritas, mas tudo mudou quando conheceu o Dr. Joaquim José de Assis, homem de grande fortuna e o prestígio. Assim passou a ter acesso ao Jornal “O Pelicano”, que se localizava na esquina da Rua dos Espíritos (atual Dr. Assis) esquina com a Travessa dos Ferreiros (hoje, Alenquer), este jornal defendia a linha maçônica e possuía excelentes colaboradores: Dr. Assis (diretor), Francisco Cerqueira, Padre Eutíquio Pereira da Rocha, Carmindo Leal, Cônego Ismael de Senna Ribeiro Bery e Jorge Sobrinho. Começou a

comprou a área no ano de 1905 e trouxe da Europa os engenheiros Louis Bègon e Harry Nuding para trabalharem nas diversas obras que desenvolvia em Belém naquele momento. Assim, contava com modernas máquinas e equipamentos importados, para uso em suas obras. Bolonha era o maior importador de cimento no Pará, recebia o material da Europa e dos Estados Unidos e o distribuía pelas obras da cidade (LOBATO; ARRUDA; RAMOS, 2007).

Francisco Bolonha¹⁰⁴ (1872-1938) construiu o palacete para presentear sua esposa, Senhora Alice Tem-Brink. O prédio é um exemplo de requinte e elegância, todo trabalhado, os pequenos detalhes em gesso e ferro evidenciavam o estilo Art Nouveau, a fechada do palacete lembra bem um castelo de conto de fadas e o seu interior impressiona pela riqueza dos desenhos em mármore, azulejo e ferro, a exemplo de outras residências, como o palacete Pinho, Montenegro, Bibi Costa e Passarinho. Augusto Montenegro apoiou as ações de Lemos e contribuiu também para a reorganização da cidade de Belém, com reformas dos prédios públicos, como hospitais, construção de grupos escolares, de uma qualidade

colaborar no Pelicano, esse jornal foi fundamental para a ascensão na vida social e política. Com o fechamento passou a integrar o corpo de outro Jornal “O Liberal do Pará”, também dirigido pelo Dr. Assis, chefe do Partido Liberal. Assim se engajara na política fazendo campanha contra o Partido Conservador do Cônego Siqueira Mendes. Quando foi em 25 de março de 1876 o Dr. Assis criou outro jornal: “A Província do Pará”. O Dr. Assis o tratou com a um filho, o tornou seu braço direito, o elegeu deputado Estadual e resolveu fazer dele seu herdeiro político – já que não tivera nenhum filho homem –, ao falecer cinco meses antes da República deixara para Lemos seu acervo político e o jornal A Província do Pará, do qual se tornou único proprietário em 3 de novembro de 1889, quando D. Brites de Assis e a filha abriram mão de suas partes na sociedade, em favor do amigo. Em 22 de junho de 1897 disputou a intendência de Belém. Lemos foi um líder político de sucesso durante anos, porém nesse percurso somou muitos inimigos, tem um fato que chamou atenção em sua trajetória política, se refere à decisão do Partido Republicano em 1900, que surpreendeu a todos, Lemos em 1898 fez um banquete no Teatro da Paz e lançou a candidatura de Justo Chermont – genro do DR. Assis – aquele que fez dele seu herdeiro, dois anos depois ninguém teve dúvidas que Lemos cortara a candidatura de Chermont e lançou a de Augusto Montenegro, isso significou a ruptura política com o grupo Chermont. Lemos se tornara o senhor absoluto da política paraense. Entre Lemos e Montenegro foi celebrado um acordo, o primeiro ficaria com a com a política, assim ficavam sob sua responsabilidade as nomeações, o segundo ficava com a administração e com as demissões. Chegou um momento que Montenegro cansou de ficar no segundo plano, dizem que se vingou de Lemos, na época da escolha de seu sucesso, o intendente queria Acatauassu Nunes, Montenegro apontou de uma lista tríplice João Coelho, este, fora durante 12 anos secretário de Lemos, conhecia como ninguém os segredos da política e da oligarquia lemistá, mesmo assim o velho cacique da política, não era favorável a sua candidatura. Coelho assumiu em 11 de fevereiro de 1909, aos poucos foi tirando todo o poder político das mãos do intendente de Belém, sem hostilizá-lo publicamente, minou o ponto forte da oligarquia: o incondicional apoio de todos os intendentes municipais, onde Lemos tinha a maciça maioria. Coelho também deu apoio ao Jornal Folha do Norte, que continuavam a atacar Lemos e seus seguidores. Seus adversários se reuniram e em 4 de abril fundaram também o Jornal “O Estado do Pará”, com a direção entregue a **Fulgencio Simões**. Lemos já se encontrava cansado, septuagenário e bastante debilitado já não respondia aos adversários, com o vigor de antes. Assim, aos 70 anos decidiu renunciar à presidência do partido e a Intendência de Belém (ROCQUE, 2001, p. 86-93).

¹⁰⁴A trajetória de vida de Francisco Bolonha por si só já representa um dado importante para a memória de Belém do século XIX. Nasceu rico na residência de seus pais – coronel Francisco e D. Henriqueta Bolonha. Passou a sua infância neste casarão, localizado na Avenida Nazaré, aonde, décadas depois veio a funcionar o antigo Grupo Escolar Floriano Peixoto (hoje atual sede da Casa da Linguagem). Foi no colégio Americano, do professor José Veríssimo, em Belém, que Francisco Bolonha estudou as primeiras letras. Viajou para o Rio de Janeiro com o intuito de fazer a sua graduação em Engenharia e Arquitetura, e assim que conseguiu os diplomas viajou a Paris, local em que visitou a grande exposição de 1900, deslumbrando-se com a revolução industrial e a torre construída por George Eiffel, que se tornou seu amigo e companheiro de estudos.

construtiva impressionante, enquanto “Lemos modificava a estrutura urbana e sua arquitetura externa, Montenegro se dedicava a tornar ecléticos os prédios governamentais” (DERENJI; DERENJI, 2009, p. 103).

Figura 30 – Palacete Bolonha



Fonte: Derenji e Derenji (2009, p. 87).

Desse modo, Augusto Montenegro instalou os grupos escolares em prédios arrendados de boa estrutura e construiu palacetes de arquitetura eclética, para os fins educacionais. Os grupos escolares não devem ser estudados de forma isolada, eles foram relacionados à crença no poder dos sistemas nacionais de ensino e a esse projeto de modernização da sociedade. Sobre a modernização, Berman esclarece essas diferenças da seguinte forma: “O pensamento atual sobre a modernidade se divide em dois compartimentos distintos, hermeticamente lacrados um em relação ao outro: ‘modernização’ em economia e política, ‘modernismo’ em arte, cultura e sensibilidade.” (BERMAN, 1999, p. 87).

A preocupação que envolvia a Instrução Pública foi concebida no sentido do país ser divulgado na perspectiva de civilização moderna, assim acabou por disseminar as ideias liberais de democratização, que surgiram como urgência, depois da instalação da República. A educação foi visualizada como uma forma de orientar os indivíduos para uma ética do trabalho para acumulação, numa concepção utilitarista pautada nos valores do dever profissional, a pontualidade, a responsabilidade, esses pressupostos fazem parte de uma ética, o *ethos* do homem capitalista (WEBER, 2004).

Com a criação dos Grupos Escolares, surgiu uma organização, regrada na disciplina, na ordem, na limpeza, controle sobre as ações dos alunos, das práticas dos professores. Isso significava o que tinha de mais moderno e atual no campo pedagógico e causava profundas transformações e adaptações que envolviam todos, inclusive os pais. Esse modelo escolar significava a renovação da escola, com métodos, práticas e materialidades em uma nova cultura escolar e isso não era só nas escolas do Estado do Pará, era um projeto que se instalava no país. Entretanto, no Pará, esse modelo de escola moderna foi excludente, de acordo com o Quadro 13, que mostra o resumo da matrícula e frequência das escolas públicas do Estado em 1903. A matrícula das escolas isoladas 8.916 e a frequência de 6.025 eram superiores à dos grupos Escolares, com matrícula de 4.402 e frequência 2.693. Isso significa dizer que a grande parte da população no início do século XX não teve acesso aos grupos escolares e vai ficar justamente com aquela escola precária, de pouca qualidade, como eram as escolas isoladas.

Enfim, o moderno, a modernidade e a modernização foram conjugados no final do século XIX e início do século XX no Pará (e em outros estados do Brasil), principalmente em Belém, no governo de Antonio Lemos e Augusto Montenegro. O grupo escolar foi o moderno na educação republicana, essa forma de organização escolar foi algo novo também, no que se refere à cultura (escolar), a arte, ao método pautado na cientificidade, programa de ensino e operacionalização, aspectos repisados neste estudo em todos os capítulos. A modernidade¹⁰⁵ em Belém foi centrada na modernização, urbanização, e em sua composição com aquilo que era moderno na época, como o embelezamento da cidade, construções de prédios em estilo eclético e a Art' Nouveau, os bondes elétricos, a iluminação, as lojas de artigo de luxo, que tinham relação com a economia e a política, ou seja, às ações dos governantes, dentre essas destaco um templo que foi inaugurado em 1894, o qual é um dos colégios mais antigo do

¹⁰⁵ Não trato do modernismo, porque no Brasil ele é um movimento tardio, teve o primeiro evento na Semana de Arte em 1922, mas ganhou dimensão cultural mais na década de 1940 (FABRIS, 1994).

Brasil **em funcionamento**: o Colégio Gentil Bitencourt,¹⁰⁶ que a princípio era de responsabilidade do governo e depois passou para a tutela religiosa.

Figura 31 – Colégio Gentil Bittencourt



Fonte: Colégio Gentil Bittencourt (2013).

¹⁰⁶Segundo Vianna (1903), Frei Caetano Brandão, o 6º bispo do Pará pediu esmolas e conseguiu seis mil reis, mais a doação de um terreno para a construção de estabelecimento escolar para educar meninas desvalidas e órfãs em 1788, porém sem apoio do ministro do estado Mello e Castro, que apoiou inicialmente a fundação do seminário, mais a transferência do Frei Caetano para o arcebispado de Braga em 1794 resultou no fechamento da escola, essa foi a primeira tentativa. Quando foi em 10 de junho de 1804 teve início às atividades de um asilo, para educar meninas carentes, por iniciativa do 7º Bispo do Pará D. Manuel Almeida de Carvalho, esta instituição, sofreu várias transformações em seu funcionamento, espaço e denominação, mas foi sobre tudo, a gênese do Colégio Gentil Bittencourt. Em 1804 passou a chamar-se Fundação Recolhimento das Educandas e funcionava na Rua do Açougue, depois mudou para a Rua da Indústria (atualmente Gaspar Viana). Depois da Cabanagem (1831-1840) em 02 de novembro de 1851 passou a se denominar “Colégio Nossa Senhora do Amparo”. Em 1867 no dia 19 de janeiro, o Colégio começou a funcionar em um novo edifício à Travessa Santo Antônio, canto com a Travessa, Frei Gil de Villa Nova; prédio foi adquirido por compra e adaptado pelo presidente da Província, Dr. José Vieira Castro de Magalhães. Em 1885 o presidente da província Dr. Carlos Augusto reconheceu a impropriedade do prédio, as péssimas condições de higiene, a proximidade do Hospital da Ordem Terceira observara a importância de mudar a instituição desse espaço, para outro mais apropriado. Em 1893 foi autorizada a construção do Colégio, na estrada da independência e 1894 foi o lançamento da Pedra Fundamental do edifício, antes funcionou o Instituto Paraense de Educação Artífices, que se mudou provisoriamente para uma casa particular e depois em setembro de 1899 se reestabeleceu no prédio onde funcionou o Instituto Lauro Sodré e atualmente é o Tribunal de Justiça do Pará (TJPA). Em 1897 passou a se chamar Instituto Gentil Bittencourt, em homenagem ao vice-governador Dr. Gentil Augusto de Moraes Bittencourt – 1º Provedor do Instituto, exercendo seu cargo sem remuneração até o assumir das Filhas de Sant’Anna. Em 1905 ocorreu a reforma do prédio pelo Dr. Augusto Montenegro, o prédio continuou monumental e seu último construtor foi Felinto Santoro. A construção não foi apenas do ambiente físico, mas também administrativa, entregando-o à Corporação Religiosa das Filhas de Sant’ Anna, pois em 1957/1958 o Governo do Estado deixou de manter essa instituição de ensino. Atualmente, a instituição continua no mesmo espaço, tendo como diretora a Ir. Ana Vânia Silva Lima (Diretoria Administrativa) em substituição a Ir. Ana Oneide Neponuceno, transferida para o Colégio Santa Rosa (da mesma congregação).

Assim, a modernização do ensino na era republicana ocorreu não apenas com relação ao espaço, com templos suntuosos. Mas, com bases na escola moderna, pautada no direito à educação, em meio a fervorosos debates, em que a pauta foi a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. O “conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária.” (SOUZA, 2000, p. 11). Essa escola formaria o homem da República, com qualidades próprias ao desenvolvimento industrial, considerando o processo de urbanização.

4.4 O sentido da arquitetura escolar e a urbanização da cidade de Belém

Nas últimas décadas do século XIX, a cidade de Belém foi um dos principais palcos do norte brasileiro. A capital do Pará apresentava uma transformação urbana favorecida pelo ciclo da borracha. A exportação do látex, para os países da Europa possibilitou o enriquecimento da cidade, adquirindo assim uma autonomia política. De acordo com Weber, (2001), na sua forma ideal, o desenho da cidade é constituído como mercado e possui autonomia política, por isso reflete sobre a cidade uma abstração, a cidade típica ideal. A cidade em Weber “não visava elaborar uma tipologia das formas urbanas, mas interrogava-se sobre o significado cultural da cidade ocidental na emergência do capitalismo moderno.” (SOUSA, 2010, p. 3).

Nessa época, final do século XIX e início do século XX, os governantes paraenses, governadores Paes de Carvalho, Augusto Montenegro e o intendente Antonio Lemos, assim como os barões da borracha, modificaram o cenário paraense com uma arquitetura, que apresentou uma linguagem expressiva de grandeza e elegância de estilo. A elite paraense ostentava os ideais de modernidade, movida pelas ações de seus governos municipal e estadual, onde estavam presentes a preocupação com a higiene, conforto, privacidade e mais funcionalidade. Essas características advindas do contato com a Europa, permitiram nesse tempo, o acesso às novidades e tecnologias às edificações – que ainda não eram disponíveis em algumas cidades do sul e sudeste. Assim, os paraenses fizeram o esforço de “demonstrar a sua riqueza, seus valores e os novos hábitos europeus de uma vida social mais ativa, em relação aos antigos hábitos portugueses mais reclusos.” (VERBICARO; NÓBREGA, 2012, p. 795).

Tais princípios eram evidenciados nas edificações de praças, parques, casarões, palacetes e prédios públicos, dentre eles, teve um Palacete que foi construído especificamente

para a família de Augusto Montenegro, construção de 1903. O Palacete Montenegro foi projetado pelo engenheiro Filinto Santoro,¹⁰⁷ encomenda do então governador na época, depois tombado como Patrimônio Histórico pelo Estado do Pará em 2003.

Figura 32 – Fachada do Palacete de Augusto Montenegro (1903) atual Museu da UFPA



Fonte: Derenji e Derenji (2009, p. 101).

¹⁰⁷Em 1889 chegou ao Rio de Janeiro, um jovem italiano com 21 anos, chamado Filinto Santoro, este nasceu em 09 de fevereiro de 1869 na cidade de Fuscaldò, cidade da Província de Consenza, na região da Calábria. Estudou em Nápoles e recebeu o título de Engenheiro pela Reale Scuola de Applicazione per gli Ingegneri. Santoro, primeiro residiu no Rio de Janeiro, nesse espaço construiu paulatinamente uma reputação sólida como Engenheiro Civil através do trabalho com os irmãos Januzzi, nascidos na mesma região que Santoro. Da capital Federal Santoro deslocou-se para o espírito Santo a convite do governador Moniz Freire e ocupou o cargo de Diretor de Obras Públicas do estado. Assim, construiu hospitais, quartéis e o Teatro Melpômene, datado de 1894, construído em vitória. Em 1900 chegou à região Amazônica, inicialmente em Manaus, permanecendo na região durante 15 anos, dentre esses, passou 13 em Santa Maria do Grão Pará, a convite do Intendente Antônio Lemos, onde produziu importantes obras, que marcaram profundamente a paisagem urbana da cidade (LIMA; LIMA, 2010).

O palacete apresenta uma arquitetura eclética, foi edificado com dois pavimentos, porão alto e sofreu influências italianas. O gradil de ferro externo e as esquadrias, elementos decorativos e luminárias externas foram trazidos de Milão (catálogo). O sistema construtivo, com o uso de arcos em metal e tijolo, foi considerado inovador para a época. Também notável¹⁰⁸ foram as referências à flor de lis, símbolo da França presentes nos capitéis, nos vidros decorados externos e internos, evidenciando o apego do então governador com aquele país. Esse prédio, depois de passar por uma grande restauração e reforma, atualmente é o Museu da Universidade Federal do Pará (DERENJI, 1987).

Desse modo, as construções de casas, palacetes e os prédios públicos em Belém do Pará no século XIX, tiveram suas bases fortalecidas pela adoção de novos materiais na construção civil. Do ponto de vista técnico, a arquitetura fez uso das inovações tecnológicas, do avanço da engenharia, do uso do ferro, vidro, alvenaria, do tijolo e cimento. Os centros urbanos eram modificados, a taipa ficava para trás com o surgimento de novas formas de moradia e arquitetura. Neste sentido, Derenji (1987, p. 163) disse que:

A renovação urbana ocorria no período que vai de 1870/1912, se dá obedecendo às novas regulamentações e sob o impulso econômico que privilegia as classes ligadas à exportação da borracha. Evolui-se da simples casa de porão alto, de planta repetitiva, pra uma enorme variedade de gostos e estilos, palacetes de gosto e elegância, *villinos* e *chalets*, residências de um belo cunho arquitetônico. [...] Nelas começam a mudar as técnicas construtivas e também a implantação. Inicialmente, um tímido jardim ao lado e um quintal de frutíferas e no fim do período, a casa apalacetada toda afastada da rua, cercada de jardins.

O desenvolvimento urbano de Belém e as novas demandas de serviços públicos motivavam os governos a dar atenção à urbanização. Assim, aconteceram os investimentos em políticas setoriais, como a edificação de prédios, onde dois desses prédios foram construídos especificamente para instalar dos grupos escolares implantados na capital, a partir de 1901. O Estado do Pará e sua elite buscavam a sintonia com as cidades civilizadas da Europa e tinham a preocupação em divulgar o projetor civilizador da nova ordem. Dentre tantos por fazer, eram destacados os discursos civilizatórios sobre a instrução pública, esta, tida como um dos pilares da República. Nesse sentido, os governantes desdobravam as ações em função da reorganização urbana da cidade e à construção de edifícios públicos de inspiração eclética, onde em alguns foram instalados certos grupos escolares.

¹⁰⁸São muitos elementos arquitetônicos do prédio vieram também de Milão, os mármores, os capitéis das fachadas. Um caso excepcional é o arco divisório entre as salas de visita e de jantar. Duas colunas sustentam o arco duplo que tem um escudo central com as iniciais do governador. Nas laterais ramos de café e de cacau, riquezas do Pará no período colonial, um diferencial são os pisos do hall de entrada, em mosaico genovês, e os das varandas que são em ladrilhos hidráulicos do início do século XX. As ferragens são em bronze e algumas portas têm maçanetas em desenho art-nouveau (DERENJI; DERENJI, 2009).

No entanto, nos primeiros anos do século XX, poucos grupos ganharam espaço próprio, o 5º Grupo Escolar foi criado em 22 de março de 1902, através do Decreto n. 1.133, pelo Governador Augusto Montenegro. O primeiro espaço em que essa escola funcionou foi arrendado na Avenida Nazaré. Nesse espaço atualmente funciona a Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM), situado no bairro nobre chamado Nazaré.

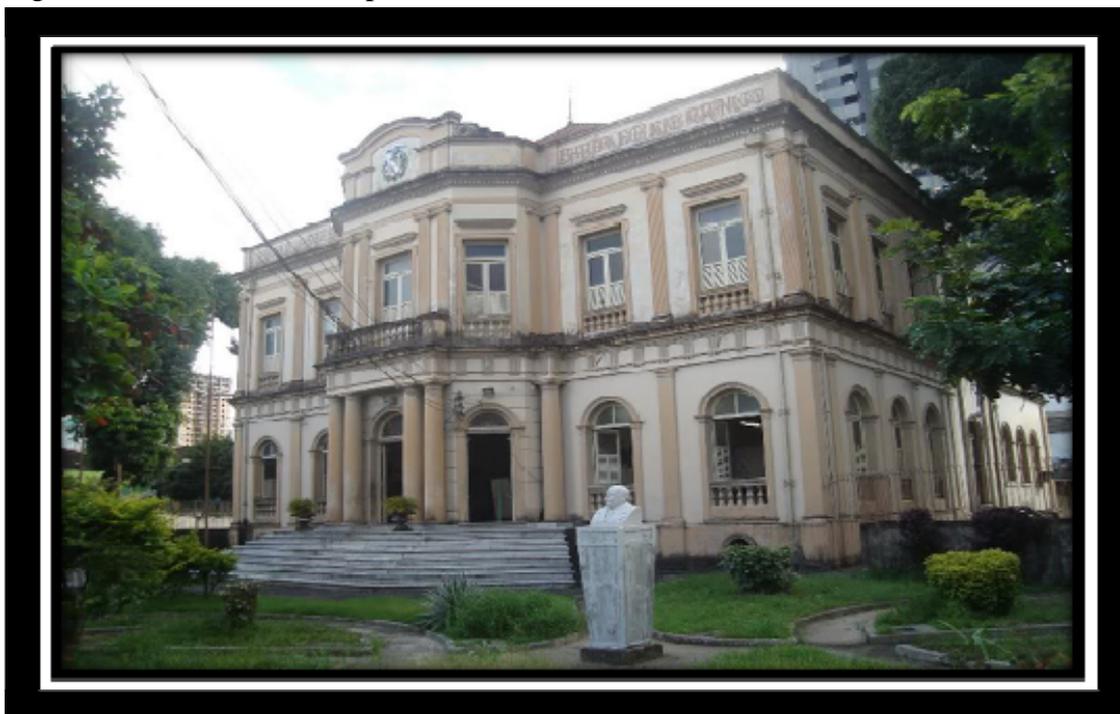
Figura 33 – 5º Grupo Escolar



Fonte: Pará (1905, p. 30).

Depois de alguns anos foi construído um prédio à Avenida Generalíssimo Deodoro n. 1464, esquina da Travessa Braz de Aguiar, no mesmo bairro, para abrigar o referido grupo escolar. O então governador Dr. João Antônio Luiz Coelho em homenagem ao emérito senhor José Maria da Silva Paranhos, denominou de Barão do Rio Branco o 5º Grupo escolar, através do Decreto de 3 de março de 1912 e, no dia 10 de março, foi inaugurada a lápide comemorativa. A arquitetura desse prédio evidencia o estilo eclético, o qual foi muito usado a partir da República.

Figura 34 – Fachada do Grupo Escolar Barão do Rio Branco



Fonte: Barros (2010).

Por todo o país foram construídos estabelecimentos de ensino com bases nessa inspiração arquitetônica. Esse ecletismo misturava diversos estilos do passado e ressurgia em novas bases, como uma nova linguagem arquitetônica. O termo arquitetura eclética era usado, e ainda é, em relação aos estilos surgidos no final do século XIX, assim reuniu elementos da arquitetura clássica, medieval, renascentista, barroca e neoclássica. Para alguns estudiosos da arte, a arquitetura dessa época refletiu a riqueza dos grandes fazendeiros, barões, senhores do café e da borracha, era uma tendência arquitetônica, que surgia inspirada em outras duas: a Art Nouveau e o Ecletismo. Nesse sentido Proença (2005) afirma que:

Essa última tendência reunia aspectos de estilos passados, principalmente aqueles que tinham uma finalidade decorativa. Assim, alguns arquitetos mantiveram, num mesmo edifício, elementos greco-romanos, góticos, renascentistas e mouriscos. Por isso, as casas que os fazendeiros de São Paulo construíram nas cidades passaram a ser ornadas com relevo de estuque pré-moldados, platibandas, grandes vidraças e ferragens importadas da França e Bélgica. [...] As **idades do norte** do país, enriquecidas com a borracha, também desenvolveram uma arquitetura requintada, de acordo com as concepções ecléticas. (PROENÇA, 2005, p. 222, grifo nosso).

Na década de 1970, a escola deixou de ser grupo escolar e atualmente se denomina Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco, permanece no mesmo espaço, sempre clama por reformas e por ser um prédio que chama bastante a

atenção devido a sua exuberância, apresenta permanências da arquitetura inicial, principalmente na fachada, sendo que seu interior clama por reformas.

Outro procedimento semelhante foi em relação ao chamado 1º Grupo Escolar (PARÁ, 1902b),¹⁰⁹ que foi o 4º a ser criado na ordem dos Grupos Escolares na Capital, ele passou a ser chamado de Grupo Escolar Rui Barbosa. Esse grupo foi instalado numa casa, que foi arrendada para esse fim, na primeira Rua de Belém denominada Siqueira Mendes, no bairro da cidade velha:

Figura 35 – 1ª Casa que foi instalada o 1º Grupo Escolar, na rua Siqueira Mendes



Fonte: Pará (1905, p. 35).

Depois, esse Grupo Escolar teve sua segunda ocupação, em outra casa na Cidade Velha, na Rua Tomásia Perdigão, e ganhou prédio próprio anos depois, na Rua Joaquim Távora, n. 408, no mesmo bairro, quando passou a ser denominado Grupo Escolar Rui Barbosa, através do Decreto n.º 3.302, de 12 de agosto de 1918, na época o Governador Lauro

¹⁰⁹Decreto de 22 de Março de 1902 – Art. 1º - Ficam criados nesta capital dois grupos escolares que funcionarão nos prédios para esse fim arrendados pelo governo, um á rua Siqueira Mendes, n. – e outro á avenida Nazaré (PARÁ, 1902b).

Sodré resolveu denominar de Rui Barbosa, em homenagem à data comemorativa do jubileu literário da referida personalidade (VIANNA, 1987).

O prédio tem dois pavimentos, as salas são amplas, o pé direito (do piso até o teto) é bastante alto, entre sete a oito metros de altura e as paredes com cerca de oitenta centímetros. A Fachada é simples, rígida e simétrica, ainda apresenta elementos da arquitetura eclética em sua fachada (platibanda), mas distante do estilo do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, construído no período do apogeu da borracha.

Figura 36 – Fachada do Grupo Escolar Rui Barbosa



Fonte: autora.

A partir de 1915, o Estado do Pará começava a viver uma, das maiores crises econômicas de toda a sua história, devido à queda em larga escala da exportação da borracha. Assim, a arquitetura do Grupo Escolar Rui Barbosa, concluída em 1918 expressava esse novo momento, sem ostentação da época da Belle époque e do apogeu da borracha. Nesse momento no Pará, o sentido da arquitetura escolar passou a ser outro. O que importava era ter um prédio para ser usado, ou seja, a educação popular necessitava de escolas, de um espaço. Esse pensar remete aos argumentos de Rui Barbosa, este, já vinha debatendo desde 1882, em seus Pareceres, sobre a necessidade de escolas e espaços especializados para atender a instrução popular: “o que necessitamos não é possuir três ou quatro palácios suntuosos, mas

relativamente inúteis... é de um sistema estabelecido, que consagre regularmente a cada escola o seu edifício, completo, ainda que modesto.” (BARBOSA, 1947, p. 233 *apud* SOUZA, 1998, p. 122).

No entanto, foi na Primeira República que a arquitetura escolar ganhou significação, “a relação educação, instituição-escola e edifício-escola foi configurada, ou seja, não poderia haver ensino sistemático sem uma escola que o abrigasse, e esta necessariamente deveria ter uma sede condizente com a sua função.” Ao contrário do Paraná, que na gestão de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928) reverteu a escassez dos prédios e a arquitetura escolar apresentando seu momento áureo, devido ao momento ser de melhor estabilidade econômica, no Pará a partir de 1915 a arquitetura escolar passou a ser mais funcional (CASTRO, 2009, p. 124).

No Estado do Pará, na primeira década do século XX, o poder público investia nas edificações de prédios públicos com bases na arquitetura eclética, esses expressavam uma nova fase da urbanização e simbolizavam a modernização da cidade. Nessa perspectiva, o chamado 4º Grupo Escolar recebeu a denominação de José Veríssimo, quando criado em 1901. Este foi instalado em prédio tipo palacete, em um bairro de elite e sua arquitetura eclética foi construída ainda no apogeu da borracha. “Este estilo arquitetônico foi considerando muito mais que uma simples manifestação artística: ele era o símbolo de modernidade, considerando o progresso e a nova visão de conforto” (SOARES, 2008, p. 100). Ao estudar as formas de morar em Belém na época da Belle Époque (1870-1910), Soares identificou que a arquitetura eclética não ocorria com coerência, acampava um aglomerado de estilo, adoção de vários arranjos construtivos, com vários estilos arquitetônicos num mesmo prédio. Assim, o ecletismo não apresentava uma determinada característica, mas no geral quase sempre era composto de uma casa de porão alto, coroada por platibandas, adornada com detalhes decorativos, iniciais ou monogramas nas cimalhas ou portões (SOARES, 2008). Acrescenta ainda que:

As casas que se apresentavam condizentes ao projeto de modernização de Belém, eram residências construídas a partir do conceito de modernidade, e, por isso mesmo, eram aquelas com características ecléticas. Essas casas tinham os seus projetos ou totalmente importados, ou amplamente inspirados em projetos europeus. Contudo, as verdadeiras casas ecléticas construídas na forma de palacetes, não tinham uma grande representatividade numérica no espaço urbano da capital paraense. Mas, para a elite burguesa e para o Poder Público, a construção dessas casas era vista como um sinal de progresso na Belém moderna, expresso pela arte na arquitetura (SOARES, 2008, p. 102).

Essa mesma linha de raciocínio se aplica aos grupos escolares, foram poucos os prédios escolares contemplados com essa arquitetura. As informações encontradas apontam que o Grupo Escolar José Veríssimo foi o primeiro prédio escolar construído com bases no estilo eclético e o Grupo Escolar Barão do Rio Branco foi o último a lograr os louros desse tempo. Os outros grupos escolares foram instalados em prédios arrendados. Mesmo que esses grupos tivessem sido instalados em prédios construídos para tal fim, com uma arquitetura escolar eclética, como foi do Grupo Escolar José Veríssimo e do G. E. Barão do Rio Branco, ainda assim não seria em termos numéricos uma representatividade de destaque.

Figura 37 – Imagem do Grupo Escolar José Veríssimo (1º instalado na Capital em 1901)



Fonte: Pará (1905, p. 41).

Destarte, esses dois grupos foram os ícones da arquitetura escolar dessa época. Mesmo com a dificuldade de construir prédios de imediato para instalar os grupos escolares, o estado buscou uma alternativa, que foi arrendar prédios tipos palacetes, ou semelhante, de modo que esses prédios eram vistosos, situados em pontos de destaque de Belém e expressavam a preocupação do estado, quanto a sua responsabilidade sobre a Instrução Pública. Sobre isso Bencostta diz o seguinte:

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios 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. (BENCOSTTA, 2001, p. 105).

Com o passar das décadas, o prédio do G. E. José Veríssimo carecia de reformas e com as realizações destas, sua fachada mudou bastante, ficando difícil dizer o que ficou de permanência. O prédio tinha dois andares, agora tem quatro, a sensação que dá, é que cada andar foi dividido em dois, as paredes permanecem largas (como mostra a figura 39), as salas amplas, o pé direito é semelhante a qualquer prédio que se constrói atualmente.

Figura 38 – Entrada da Escola Estadual de Ensino Fundamental José Veríssimo (2014)



Fonte: autora.

O chamado 2º Grupo Escolar foi instalado na Rua Benjamin Constant num prédio arrendado¹¹⁰ (PARÁ, 1901c) no bairro do reduto, através do Decreto n. 1.067 de 12 de agosto de 1901 e foi instalado no dia 19. Na ordem de criação, foi o 3º na capital, esse grupo – a

¹¹⁰Decreto n. 1.067 de 12 de agosto de 1901. Art. 1.º - É creado nesta cidade um grupo escolar, que funcionará no prédio para esse fim arrendado pelo governo, sito a travessa Benjamim Constant, canto coma rua Paes de Carvalho. (PARÁ, 1901c).

exemplo dos demais grupos que sobreviveram –, a partir da Lei n.º 5692/1971 e passou a adotar outra organização escolar, deixando de ser grupo escolar.

Figura 39 – Fachada do Grupo Escolar Benjamin Constant (1905)



Fonte: Pará (1905, p. 23).

Figura 40 – Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Benjamin Constant



Fonte: Pará (2014a).

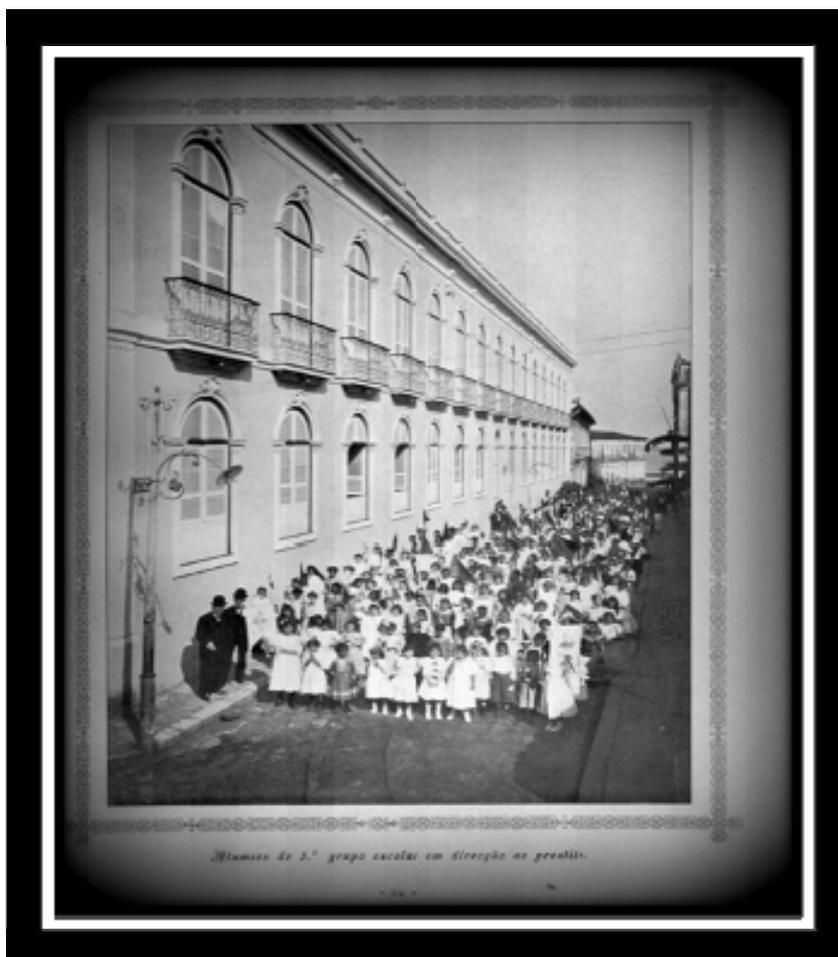
O prédio do GE Benjamin Constant passou a ser do Governo Estadual e adotou outra denominação, atualmente é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, permanece no mesmo lugar, foi ampliado na parte de trás e teve sua fachada – que evidenciava elementos ecléticos –, totalmente modificada, essa solução de mudar a fachada para se adequar aos novos tempos, foi muito usado no início do século XX.

Segundo Carlos Lemos (1979 *apud* SOARES, 2008), o ecletismo se expressou em duas categorias: uma que atendia a classe burguesa e a outra, que se referia ao que foi popularizado. Assim, a arquitetura eclética que abrangeu os primeiros grupos escolares em prédio próprio – ou arrendado – em Belém, era a expressão da modernidade, da riqueza do estado e do poder público, que se revelava também nas residências e indicava a condição social dos proprietários, ou seja, os barrões da borracha. Desse modo, os palacetes faustosos do ecletismo mantiveram-se em menor quantidade e a riqueza da borracha ficou nas mãos de poucos, da elite gomífera.

Quanto à segunda categoria de prédios e casas ecléticas, se configurou no modo mais popularizado, no sentido de visualidade, não se refere ao popular articulado à condição de pobreza. Neste caso, “o termo popular se deve à própria popularização em virtude de maior representatividade numérica de casas construídas ou adaptadas pelas famílias de classe média, que se inspiravam no estilo eclético” (SOARES, 2008, p. 104), ou seja, foi uma forma que parte da sociedade achou de se integrar a essa modernidade, investia nas fachadas, era um modo de aburguesar as casas com soluções ecléticas. Como explica Derenji (2004, p. 27):

A arquitetura privada, assim como a pública, tem um enorme desenvolvimento no período que vai do fim do século XIX aos primeiros 10 anos do século XX. Fala-se em 14.400 novas construções no ano de 1909, quando a cidade tinha 200.000 habitantes. Nem todas as construções que a Intendência Municipal promoveria, especialmente no governo de Antônio Lemos (1897-1911). Procura-se, então, a solução paliativa de reformar a parte exterior dos prédios. A ecletização de fachadas é fato conhecido, ainda que pouco estudado em sua especificidade, e é a responsável pela ornamentação carregada de estuques, transbordando nos frontões dos edifícios que conservavam, em sua grande maioria, interiores bem mais discretos e modestos. Se a arquitetura manteve despojada, o mesmo não pode se dizer da decoração dos ambientes internos que adotaria os padrões europeus de gosto, o prazer da acumulação e da ostentação, que são característicos do período. As cidades nortistas utilizaram principalmente frontões trabalhados e outras formas de ornatos exteriores: leões, águias, flores e cariátides. Ainda que alguns desses ornamentos possam ter origem estrangeiras, a execução da maioria deles denuncia a mão de obra local, muitas vezes pouco habilitada, produzindo figuras atarracadas ou deformadas.

Figura 41 – Os alunos do 3º Grupo Escolar na lateral do prédio da Escola Normal em direção ao Préstito (1905)



Fonte: Pará (1905, p. 34).

O 3º Grupo Escolar foi criado em 1903, na ordem de criação foi o 6º Grupo Escolar da Capital, primeiro ele foi instalado na Rua Santo Antônio e a única imagem que encontrei é a que está exposta na figura 43. Conforme o Álbum da festa das crianças (1905), o registro antes da festa era realizado em frente aos grupos escolares, neste caso, o registro fotográfico foi realizado na lateral da Escola Normal e em frente ao hospital da Ordem Terceira, na travessa Frei Gil de Vila Nova, entre a Travessa Santo Antônio e a Rua 28 de Setembro, onde ficava a entrada para a EN. Esse grupo foi anexado à EM, segundo o Decreto N. 1190, de 17 de fevereiro de 1903, em seu Art. 43: “Anexo á Escola Normal funcionará um grupo em que, além do ensino primário, os alunos mestres da Escola Normal farão exercícios práticos.”

O referido prédio em questão não fugiu ao estilo da época, foi construído em 1893 e é o mesmo da figura 23. Sua fachada evidencia o ecletismo de estilos e esse grupo funcionou anexo a esse prédio (da Escola Normal). Depois, o referido grupo mudou de

endereço e sobre isso, a Revista O Ensino (1918, p. 62) publicou o seguinte: “para o espaço e confortável palacete á Avenida Nazareth, n. 2, acaba o governo de transferir a sede do 3.º Grupo escolar da capital [...]”.

Figura 42 – Fachada do prédio que funcionou o Grupo Escolar Floriano Peixoto a partir de 1918



Fonte: Pará (2014b).

A figura 42 trata do segundo espaço, em que foi instalado o Grupo Escolar Floriano Peixoto, o prédio é o conhecido Solar que foi construído em 1870 para ser a casa da Família Bolonha, do Coronel Francisco de Paula Bolonha e Henriqueta Barreto Bolonha. Nele nasceu o engenheiro Francisco Bolonha, tendo a família permanecido no prédio até o ano de 1918, quando este foi alugado ao estado no governo de Lauro Sodré e o prédio passou a ser denominado de Grupo Escolar Floriano Peixoto. Em 1933 sob a intervenção do então governador Magalhães Barata, o prédio foi vendido ao Estado. Em 1991, o edifício foi restaurado para abrigar o Conselho Estadual de Cultura e a Casa da Linguagem. Atualmente a Casa da Linguagem é uma unidade da Fundação Curro Velho, faz parte da paisagem de Belém e no momento o prédio faz parte do conjunto das antigas edificações ainda existentes nos arredores da Praça da República.

O denominado 6.º Grupo Escolar foi o segundo a ser criado na capital paraense através do Decreto 1.029, de 8 de junho de 1901: “Art. 1.º - É creado nesta cidade um grupo

escolar que funcionará no prédio para esse fim arrendado pelo governo ao largo de Santa Luzia.”¹¹¹ (PARÁ, 1901b, p. 1).

Figura 43 – Fachada do Grupo Escolar Wenceslau Braz (1905)



Fonte: Pará (1905, p. 22).

A partir de 1.º de maio de 1923, a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará¹¹² mudou-se para o prédio localizado no Largo de Santa Luzia, onde permanece até hoje, prédio que era justamente onde funcionava o 6.º Grupo Escolar. Desse modo, o grupo ficou funcionando em algumas salas e em 1930 ganhou a denominação de Grupo Escolar Wenceslau Brás. Em 1938 no governo de Magalhães Barata, essa escola ganhou outra denominação: Grupo escolar Dr. Freitas em um prédio à Avenida Generalíssimo Deodoro n. 220. Em 1969 o prédio foi demolido e foi edificado outro com dois pavimentos, com características modernas, em funcionamento até o momento.¹¹³

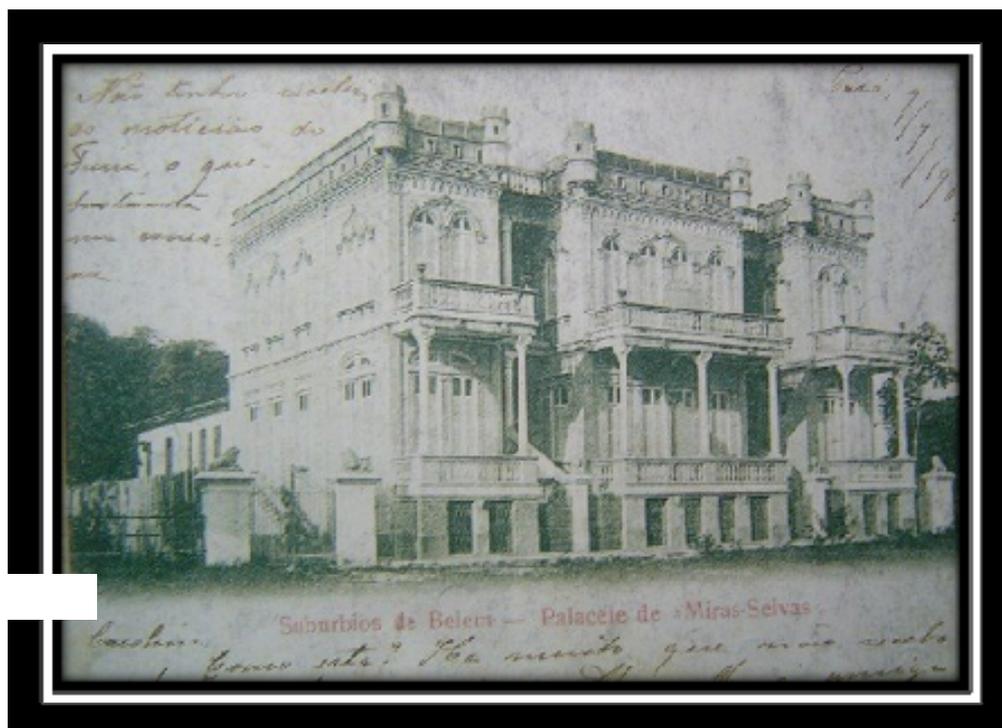
¹¹¹Decreto 1.029, de 8 de junho de 1901Diário Oficial do Estado, ano XI – 13.º da República – n. 2900, quarta-feira, 12 de junho de 1901 (PARÁ, 1901b, p. 1).

¹¹²A referida faculdade foi fundada em 19 de janeiro de 1919 e foi equiparada às Faculdades Oficiais pela Portaria do Senhor Ministro da Justiça e Negócios Interiores com data de 04/09/1924. Por muitos anos permaneceu como Faculdade livre, tendo sido federalizada pela Lei 1049 de 03.01.1950 e, com esta nomenclatura, em 02 de julho de 1955, foi integrada à Universidade Federal do Pará.

¹¹³Em 1971 com a reforma de ensino o Grupo escolar Dr. Freitas passou a denominar-se escola Estadual de 1º Grau Dr. Freitas, em 1993 com a implantação do 2.º Grau a escola passou a ser denominada de Escola de 1º e 2º Graus Dr. Freitas, em 1996 com a Nova Lei de Diretrizes e Bases à escola passou a ser chamada de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Freitas. (NOSSA..., 2014).

Também foi arrendado um palacete, para instalar o 7.º Grupo Escolar, depois denominado de Grupo Escolar Paulo Maranhão. Este foi criado pelo Decreto 1.409 de 9 de janeiro de 1906: “Art. 1.º Fica creado no Marco da Legua um grupo escolar, que funcionará no prédio para esse fim contratado”.

Figura 44 – Imagem do Palacete que foi instalado o 7º Grupo Escolar Paulo Maranhão



Fonte: Vianna (1987).

Diante do exposto, a arquitetura escolar de cinco, dentre os sete grupos escolares evidenciados nesse estudo, não foi construída especificamente para eles, apesar dos prédios arrendados, apresentavam em seu espaço um ecletismo de estilos, com uma arquitetura que era a expressão da modernidade da cidade de Belém naquele momento. Mas foram nesses espaços arrendados ou não, que a arquitetura escolar ganhou destaque e os grupos são lembrados até hoje. Não se trata de dizer que esses grupos ocuparam um espaço eclético simplesmente, trata-se da importância da relação entre os grupos e os prédios, que se expressa pelo menos em dois aspectos: primeiro, o edifício-escola tinha a responsabilidade da ação educativa no meio social; segundo, a escola primária passou a constituir-se como espaço social e cultural, a partir do momento que dignificou o professor e sua profissão, agregados a isso, a estima dos alunos e dos pais pela escola.

Assim, é preciso destacar que, a ocupação de um espaço escolar, num prédio arrendado ou construído para tal fim, apresentou desdobramento, que vai além de sua ocupação e utilização, porque estabeleceram conjunções entre as formas físicas e humanas. Dessa maneira, o emprego desse espaço pelo ser humano é sempre uma produção cultural e a criação dos grupos escolares possibilitou esse processo, que configurou a escola como espaço cultural, de memória e história. Usando os argumentos de Souza (1998, p. 123), acrescento ainda que a arquitetura escolar pública concebida nesse período (1890-1910) favoreceu “a configuração do espaço às concepções pedagógicas e às finalidades atribuídas à escola primária”.

Destarte, as significações sobre a arquitetura¹¹⁴ escolar podem ser pluridisciplinares, com abordagem psicológica, sociológica e histórica, dentre outras. Isso não quer dizer que as abordagens sejam impressionistas, mas é possível apresentar uma reflexão, que não tenha o propósito de ser exaustiva, visto que “o discurso arquitetural não é um discurso meramente formal (ou meramente artístico), o que significa que está violentamente carregado com uma pesada trama de significados vividos”. Assim, esses prédios construídos nos centros, que atendiam a urbanização das cidades, eram fundamentais, porque expressavam a presença do poder político, econômico e religioso. Significava a presença física do estado através dos edifícios públicos: o palácio do governo, a prefeitura, as escolas. Era a presença física da riqueza, no comércio, nas lojas, em prédios, nos palacetes, era a presença do templo (COELHO NETTO, 2004, p. 123-124).

¹¹⁴La Corbusier citado por Coelho Netto (2004, p. 20), propõe um conceito inteiramente adequado de arquitetura: “a arte de organizar o espaço que se exprime através da construção”. A descrição da arquitetura vai além de organizar o espaço, a arquitetura cria o espaço.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações apresento algumas devolutivas sobre a tese fazendo referência a três pontuações relevantes: o diálogo com as questões e objetivos; a pertinência do referencial teórico e do método; e demonstro que a tese proposta foi sustentada a medida que as fontes foram inspecionadas. Durante estas proposições, trato ainda de algumas questões que surgiram das fontes, a partir de dados reveladores, os quais destaco nesse momento, devido a importância de indicadores, que diferenciam a institucionalização dos grupos escolares no Pará, de outras experiências, devido a sua particularidade.

Desse modo, torno a repisar, que a prioridade neste estudo foram os aspectos qualitativos, a narrativa, os significados das ações, os sentidos das falas. O propósito desta tese é contar numa abordagem histórica: Como ocorreu a criação dos Grupos Escolares na Educação Primária no Estado do Pará (1890-1910), a partir do republicanismo e do modelo escolar? Para tanto foi fundamental o diálogo com as questões norteadoras, para que os objetivos fossem alcançados. Desse modo, usando a versão relatada pelas testemunhas nas fontes documentais, a pesquisa apresenta seus achados, mostra como o Estado do Pará compartilhou a discussão da modernidade educacional, posta primeiro em São Paulo, no Rio de Janeiro, capital do país na época e depois no início do século XX, em outros estados brasileiros.

Nesse sentido, as ações de José Veríssimo foram significativas, porque, no início da década de 1890 ele já anunciava suas ideias na perspectiva de uma educação nacional, articulada a uma concepção de escola moderna, pautada em conceitos que remontam os debates da época da Revolução Francesa, como os princípios de liberdade, universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, ou seja, a educação como um direito. Assim, Veríssimo em 1890 ensaiou reunir as escolas num mesmo prédio, a experiência não avançou, mas ele foi o protagonista de destaque na reorganização do ensino primário no Pará nesse época, porque foi através dele, que a discussão da escola moderna teve início, assim como, a circulação da ideia sobre o modelo, em forma de agrupamento escolar.

Além das ações de Veríssimo, acho oportuno retomar o debate entre os católicos e liberais, mais especificamente entre o Estado e a Igreja. Embora tenha tratado exaustivamente sobre o regalismo, a romanização e a disputa pelo Círio de Nazaré no segundo capítulo, o detalhe importante desta discussão, que envolveu as manifestações místicas do povo paraense, foi o esforço que fez a Igreja Católica e a intelectualidade laica do Pará, em modernizar o estado e, isso teve desdobramento na modernização do ensino no final do século XIX e início

do século XX, é esse aspecto que relaciona essa discussão ao objeto deste estudo, ou seja; tanto o Estado, quanto a Igreja dentro de seus princípios, contribuíram para uma educação de raízes iluministas, isso explica porque algumas escolas públicas continuaram sob a administração de religiosas católicas, mesmo depois da separação entre o Estado e a Igreja.

Apresento um percurso histórico contando como foi a reorganização do ensino primário público no Estado do Pará, a partir do republicanismo, considerando os ideários pedagógicos, políticos e religiosos. Sendo que, a Igreja a partir da República perde espaço no âmbito do Estado, nas fontes consultadas não encontrei informações sobre as ações da Igreja, que favorecessem a implantação dos grupos escolares. Esse modelo escolar trazia em sua regulamentação a laicidade do ensino e a Igreja se posicionou contra a o ensino laico através das publicações de alguns de seus clérigos, dentre eles o Padre Mâncio e Cônego Pinheiro. Mas ela também continuou fazendo o trabalho educacional de cunho social, moral e religioso, criando novas escolas, tanto para as elites, como o Colégio dos Maristas e também escolas populares, de forma assistencialista, como os asilos para os desvalidos. Mas no plano político se retira; o que justifica a ausência de informações nas fontes sobre a participação da Igreja nos embates da educação pública a partir da República e sobre os grupos escolares.

A importância da institucionalização dos grupos escolares no Pará foi um dos destaques na tese. A partir da República foram também realizadas várias reformas na instrução pública paraense, a de Veríssimo em 1890, a de Tavares Bastos em 1891, a De Augusto Olympio em 1897 e 1899. Sendo que, a de 1899 foi a que o estado e sua intelectualidade laica conseguiu regulamentar uma organização de ensino, no sentido de em implantar um novo modelo escolar, na perspectiva de uma unidade orgânica: os grupos escolares.

Entretanto, a descrição da organização dos grupos escolares no Regulamento Geral do Ensino Primário, instituído pelo Decreto N. 625 de 2 de Janeiro de 1899, no art. 84, não deixa dúvida sobre o propósito do Governo em reunir as escolas de ambos os sexos e fazê-las funcionar em um só prédio. Esse Decreto acrescentou ainda, que os grupos escolares seguiriam o regime e método das escolas-modelo dividindo os alunos em cursos; não se reportou a série de acordo com o nível do aluno, como deveria ser um grupo escolar. Esse foi um dos motivos que favoreceu as críticas de Alexandre Vaz Tavares a reforma de 1897 e 1899, quando disse que as regulamentações diferiam muito pouco das anteriores, tratados no final do tópico 2.5.

Esse achado se confirma no Decreto N. 935 de 7 de Janeiro de 1901, quando trata da organização do Grupo Escolar José Veríssimo, o primeiro na capital do estado. Segundo

esse documento, a organização deste grupo devia ser com escolas complementares e elementares, contendo curso complementar e elementar, conforme descrição apresentada no tópico 4.2, que trata do Grupo Escolar José Veríssimo.

Essa descrição é ratificada no relatório do inspetor de ensino Castro em 1905, ao inspecionar os grupos escolares durante a viagem de inspeção pelo baixo Amazonas. A descrição que fez do Grupo de Alenquer contida no tópico 3.3, é como se fosse uma escola reunida e não de um grupo escolar. Nessa época, ainda não está se chamando de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª série, está se chamando de escola complementar, 1ª escola, 2ª escola, ou seja; a ideia de um grupo escolar, numa estrutura classificando as turmas em classes e séries, que é a essência dos grupos escolares, de escola graduada, não se confirmou em seu relato. Esse dado no relatório de Castro é revelador, a descrição do funcionamento do grupo de Alenquer, é como funcionasse como uma escola reunida, onde no mesmo prédio fossem alocadas diferentes escolas, cada uma funcionando independente uma da outra.

Isso significa dizer que, que a institucionalização dos grupos escolares não foi um processo fácil, o ideário proclamado sobre a essência desse modelo, na prática, apresentou dificuldade em se realizar de imediato. O modelo escolar foi instituído legalmente, recebeu a denominação de grupo escolar, passou a existir de fato, mas não ganhou uma dimensão cultural de organização interna. No início do século XX, ainda não havia sido reconhecido tal como foi proclamado em sua essência e princípios, ou seja; o grupo escolar ainda não se constituiu em uma unidade orgânica, porque ainda adotava a estrutura anterior, configurada na organização do ensino primário com o curso elementar, curso complementar, 1ª escola, 2ª escola. Assim, no início do século XX esse modelo escolar ainda apresentava dificuldade em se configurar em grupo escolar e, ainda permanecia com a estrutura de escola reunida, essa foi uma particularidade da institucionalização dos grupos escolares no estado do Pará.

Essa reflexão provocou um diálogo com Weber quando este criticou os modelos de lei e a conexão regular nas ciências sociais, onde trata a ciência social como ciência da realidade. Para esse sociólogo, o que se procura é entender a realidade, aquilo que ela tem de específico, o que está ao nosso redor, ou seja; compreender as significações culturais na sua configuração e, por outro lado, as causas pelas quais ela se desenvolveu historicamente de uma forma e não de outra. Weber não estudou os grupos escolares, mas nos deu elementos para argumentar sobre a compreensão das particularidades da institucionalização dos grupos escolares no Pará, a qual apresento nos seguintes termos: a experiência da institucionalização dos grupos escolares ocorreu em vários estados articulada a concepção de escola moderna. Essa modernização do ensino que ocorreu primeiro em São Paulo, depois Rio de Janeiro e em

seguida no Pará. No início do século XX chegou aos demais Estados brasileiros, porém a referida modernização materializada nos grupos escolares não chegou às escolas de forma homogênea, a organização do modelo paulista serviu de parâmetro para as experiências brasileiras, mas não teve influência em todos os Estados e naqueles em que influenciou, as experiências tiveram a sua particularidade. Portanto, a criação dos grupos escolares em cada estado teve a sua dinâmica e suas diferenças,¹¹⁵ como foi o caso do Pará.

De acordo com a legislação citada e o relatório de Castro (de 1905) no início do século XX, os grupos escolares ainda apresentavam uma organização com bases na configuração da escola reunida. O que chamou atenção também, é que de acordo com o relatório de Virgílio Cardoso de Oliveira (de 1899), a essência dos grupos escolares também não se encontrava na organização das escolas modelos e, o programa de ensino apresentado nesse relatório é o mesmo tanto para as escolas modelos, como para os grupos escolares. Portanto, as experiências de ensino nas escolas modelos não apresentavam a concepção de escola graduada, assim a experiência dos grupos escolares não iniciou nas escolas modelos, anexas à Escola Normal. As referidas escolas eram destinadas à prática dos normalistas em sala de aula e foram extintas em 1903, porque, segundo o governador Augusto Montenegro, elas estavam distantes da proposta dos grupos escolares. Assim, nesse mesmo ano e no mesmo espaço onde funcionavam as escolas modelos, foi criado e instalado o Grupo Escolar Floriano Peixoto, conhecido como Grupo Escolar da Escola Normal e destinado à prática dos normalistas nos moldes da proposta educacional civilizadora da República.

Enfim, a importância da institucionalização dos grupos escolares no Pará se evidenciou no esforço de reorganizar o ensino primário nesse estado, na tentativa de mudar a precariedade das escolas primárias, de modernizar a instrução pública, de materializar um novo modelo escolar, com uma organização moderna, com a oferta de uma escola de melhor qualidade, de acordo com o projeto civilizador da República. Quanto à primeira experiência ter iniciado pelo interior, em Alenquer (em 1899); tem sentido, a partir da compreensão das ações do Governador da época, assim como outros políticos, dentre eles Fulgencio Simões, os quais entendiam que muitos investimentos deveriam ser feitos nos municípios do interior do estado. Assim, o peso político de Alenquer na pessoa de Fulgencio justificou o ocorrido. Porque, o argumento que usou das escolas de Alenquer serem bem frequentadas, quando da discussão sobre a reorganização do ensino em 1897, não se sustentou; pelo contrário, os

¹¹⁵De acordo com a pesquisa realizada em âmbito nacional sobre a história comparada dos grupos escolares no Brasil, coordenada pela professora Rosa Fátima de Souza, com resultados apresentados no livro *Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada* de Souza et al. (2012).

mapas no relatório de Castro (de 1905) mostraram o problema da pouca frequência nessas escolas. Como a pesquisa não caminhou na lógica da verificação, defendo que essa interpretação é a mais provável.

Finalizando o diálogo com as questões e objetivos, destaco ainda alguns pontos referentes à modernização do ensino primário no início do século XX. Retomo a discussão sobre o modelo escolar, ou seja; a relação do grupo escolar e as escolas isoladas, no que se refere aos investimentos do Estado na divulgação do ensino primário; essa é outra particularidade da experiência que ocorreu no Pará. O período que mais houve investimento por parte do estado foi de 1899 a 1907, com a instalação de 36 grupos escolares. De acordo com a mensagem do Governador Paes de Carvalho (em 1901), o estado do Pará teria mais lucro no dia que pudesse extinguir todas as escolas isoladas e os grupos escolares fossem propagados em todos os distritos (CARVALHO, 1901, p. 53). Isso demonstra que o estado tinha intenção de investir nos grupos escolares. Entretanto, ele continuou investindo também nas escolas isoladas. Um ano após a instalação do primeiro grupo escolar havia 580 escolas isoladas e, não há dúvida que o maior investimento do estado para divulgar o ensino primário foi nas escolas isoladas, mas estas não apresentavam a mesma qualidade dos grupos escolares. Vale ressaltar neste estudo dois fatores, para que se possa compreender os significados dessas ações. Primeiro, “a vastidão do território do Estado” (CARVALHO, 1901, p. 53) e a geografia deste. Também foram aspectos que favoreceram os investimentos em escolas isoladas, porque a demanda do interior do estado é diferente de estados de outras regiões, isso tem haver com a geografia dos rios, das casas e as distâncias.

O interior do estado comporta as sedes dos municípios, nesses espaços existe o urbano também e as relações de poder, mas essas zonas rurais são bem diferentes da capital, não apenas na paisagem cultural, na urbanização, mas as relações de submissão aos centros de poder, alocados em Belém na época.¹¹⁶ Porém, existem localidades no interior do estado, que é aquele espaço sem a mínima estrutura, nessas localidades a distância de um vizinho para o outro, às vezes é de 200 metros, mas às vezes é de quilômetros. Nesse cenário, o rio é como se fosse a rua, com uma grande diferença, que para a locomoção depende não apenas dos meios de transporte, mas da maré. Então nesses espaços é difícil a concentração de alunos e, devido à dificuldade de locomoção, isso dificultou a geografia dos grupos escolares, tornando as escolas isoladas o modelo escolar mais viável.

¹¹⁶“No caso de Belém do Pará, cidade que começou a crescer no fim da segunda metade do século XIX, não havia relíquias históricas a substituir, antes do recente surto de modernização. Não é o mesmo, porém, com São Paulo e Recife, onde a massa de arranha-céus que se constrói submergiu ou ameaça submergir completamente a velha paisagem.” (SANTOS, 2010, p. 51).

O outro fator que pesou nos investimentos dos grupos escolares por parte do estado foi a economia, assim como ela contribuiu à instalação dos 36 grupos, também dificultou a continuação dos investimentos nesse modelo escolar, este saía mais caro para os cofres do estado, porque os grupos escolares eram de melhor qualidade e as escolas isoladas tinham um custo bem menor. A partir de 1915 o Pará começou a perder suas riquezas, isso mudou o quadro econômico e dificultou os investimentos nos grupos escolares, com a criação de novas unidades. Em 1930 o governador Valle falava do estado de penúria por qual passava o Pará e dizia não ser possível criar mais grupos escolares como na época de Montenegro. No espaço de 27 anos foram criados apenas 8 grupos escolares. Segundo o anuário estatístico do Brasil, em 1937 o Pará possuía 42 grupos escolares e 1.348 escolas isoladas, isso significa dizer, que o maior investimento do estado paraense na difusão do ensino primário, por meio dos grupos escolares foi de 1899 a 1907 e, que a economia pesou nos investimentos para a institucionalização dos grupos escolares; essa foi uma particularidade do estado do Pará.

Quanto ao movimento dos grupos escolares do interior à capital, de 1899 a 1901 foi simultâneo, o aspecto interessante foi a modernização, a instrução pública foi reorganizada novamente, vivia outro momento, amparada pelo congresso pedagógico, os grupos foram pensados num cenário urbano, ganhou destaque o prédio-escola e a arquitetura eclética. Até em 1910, período limite da pesquisa, esse modelo não era absoluto, muito ainda tinha a se fazer, o mais importante na primeira década do século XX foi o grande esforço desses grupos, no que se refere a responsabilidade da ação educativa no meio social, a escola primária passou a ser um espaço social e cultural, além de ícone da presença física do estado e sua responsabilidade pela educação. Essa modernização do ensino primário na capital foi possível devido o peso da economia, o Pará vivia o apogeu da exploração e exportação da borracha, esse fato não ocorreu em outros Estados, o que não significa dizer que a economia foi determinante para a institucionalização dos grupos escolares, mas contribuiu para um desenvolvimento áureo de Belém nesse momento, nos aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

Outra particularidade na institucionalização dos grupos escolares foi a arquitetura escolar. Chamo atenção para os investimentos à arquitetura dos sete grupos existente na capital, apenas dois ganharam prédio próprio, o Grupo José Veríssimo em 1901 e o Grupo Barão do Rio Branco em 1912. Sobre a instalação dos demais grupos, as consultas aos decretos de criação desses expressavam que, para tal ação, o Estado arrendava os prédios, o que significa dizer que o governo usou da adaptação de prédios, até que fossem construídos prédios próprios. A carência de edificação escolar já era proclamada na fala de Veríssimo

desde 1890 e também nos dizeres de Artur Vianna em 1903, quando fez referência ao grupo escolar como progresso, mas na ocasião apontou a falta de edificação-escolar.

Outro dado importante dessa modernização do ensino primário no Pará é a pouca abrangência, no aspecto de inclusão à uma escola de qualidade como foram os grupos escolares. O grupo escolar foi uma modernidade excludente, porque priorizou um tipo de aluno, principalmente os da sede dos municípios e os da capital. Os mapas de matrícula e frequência nos quadros de 09 a 10 permitem dizer que grande parte da população do campo, os produtores rurais, os extrativistas, os ribeirinhos e os indígenas ficaram de fora dessa modernização do ensino. Os que tiveram acesso a escolarização ficaram com aquela escola precária, isolada, de menor qualidade, distante dos grupos escolares. Isso é revelado pela pouca frequência mostrada no quadro 09 e 10. A frequência dos 10 grupos do interior do Estado, não dá a matrícula e nem a frequência dos cinco grupos da capital, espaço em que esse modelo escolar teve mais sucesso, em termos de frequência.

Esses dados evidenciam o problema da frequência baixíssima, que não foi exclusividade do Pará, mas uma questão nacional. Essa escola moderna chegou ao Pará com pouco lastro educacional e levanta uma indagação: que escola é esta? De melhor qualidade e os alunos não permaneceram nela. A pouca frequência é um dado sociológico importante, pode ter relação cultural com o trabalho infantil, poder ser que os pais entendessem que a criança sabendo ler e escrever, não tivesse motivo para permanecer na escola e fizessem uso do trabalho infantil. Mas isso requer um estudo mais profundo e evidências, que não encontrei nas fontes consultadas. Essa é uma questão que deixo como sugestão para novas pesquisas. Primeiro, porque não arrolei nas questões e objetivos desta tese. Segundo, não acredito numa explicação determinista, todo fenômeno tem sua historicidade e dinâmica. Nesse sentido, é preciso compreender por que o percurso histórico foi desta forma e não de outra? Assim, para entender a pouca frequência nos grupos escolares no estado do Pará, é preciso considerar as peculiaridades locais, o ciclo da borracha, o momento áureo do desenvolvimento da economia do látex na Amazônia (1870-1915). Deve-se considerar a cultura do paraense, o extrativismo estava no auge nesse tempo, essa atividade foi e continua sendo uma prática na mata, no interior e operacionalizada pelo homem do campo. Outra especificidade fundamental da região é sua extensão e, um fator a se considerar também é a dificuldade de acesso à geografia do estado e escolar, devido a essa extensão. As realidades regionais são diferentes, por isso é preciso cuidado em apontar uma determinada causa, sem compreender; **como** as significações culturais foram tecidas e configuradas, mediante as constelações de fatores, daquele tempo histórico.

Nessa perspectiva, os referenciais teóricos trabalhados forneceram elementos para às argumentações e análises expostas nesta tese. A epistemologia foi centrada no sujeito, o objeto ganhou sentido pelo sujeito (pesquisador) e na relação entre estes, mediante a consciência histórica, que se deu pela narrativa, principalmente pelo diálogo com Max Weber e Paul Ricoeur. Que articulados aos elementos metodológicos nortearam um caminho, para uma história problema, com a abordagem da Micro-história, tendo em Ginzburg e Espada suas bases. Em momento nenhum optei em constituir a tese, a partir de elementos quantitativos, com resultado a favor de um fator como determinante à institucionalização dos Grupos Escolares no Pará (objeto). No entanto, não me furtei ao dialogo com alguns dados quantitativos, no sentido de favorecer a compreensão e explicação sobre a temática. A escolha foi por uma resposta plausível, apresentando os acontecimentos que antecederam o objeto, para melhor compreensão do tempo histórico em estudo, estendendo as considerações sobre alguns dados, após o recorte da pesquisa.

A princípio apontei a tese, argumentando que a institucionalização dos grupos escolares ocorreu mediante alguns fatores e particularidades, com base em três aspectos: o pedagógico; o religioso; e o político. A medida que os indicadores foram inspecionados, esses aspectos foram redimensionados, não apenas porque a igreja não teve ingerência na criação dos grupos escolares, mas porque além do pedagógico e do político surgiram outros indícios e evidências. Destarte, sustento a **tese** que: a institucionalização dos Grupos Escolares no Pará (1890 a 1910) ocorreu num movimento diferente das experiências dos outros estados, devido suas particularidades, constituídas a partir de algumas constelações de fatores, dentre elas – as ações políticas; ações pedagógicas; o momento econômico; o peso da economia; a extensão territorial do Pará; a dificuldade de acesso a geografia escolar; a urbanização de Belém; a autonomia e modernização do estado.

Enfim, a pesquisa sobre os Grupos Escolares no Estado do Pará ainda tem muito a dizer, principalmente sobre a cultura escolar, que pouco foi contemplado neste estudo, porque a perspectiva histórica foi predominante, priorizei uma conduta orientada pela ação sensata, na perspectiva de responder a questão: Como ocorreu a criação dos Grupos Escolares na Educação Primária no Estado do Pará (1890-1910), a partir do republicanismo e do modelo escolar? A pesquisa tem seus limites, mas também apresenta avanços, destaca novos achados a partir dos testemunhos e das narrativas documentais apresentando versões sobre o objeto e não verdades. Essa reflexão remete às produções dos livros de história, estes apresentam uma versão do acontecido e sofrem a crítica quando outros livros mostram outros pontos de vista.

Desse modo, a discussão sobre a temática continua aberta a novos debates e a outros pontos de vista.

REFERÊNCIAS

A BOA NOVA. Belém, anno 8, n. 46, p. 1, 12 jun. 1878a.

A BOA NOVA. Belém, anno 8, n. 72, p. 1, 11 set. 1878b.

A BOA NOVA. Belém, anno 8, n. 76, p. 1, 25 set, 1878c.

A BOA NOVA. Belém, anno 8, n. 79, p. 1-2, 5 out. 1878d.

ABREU, Daniele Cristina Lopes de. **As Estratégias de Escolarização Primária na Cidade de Rio Claro – São Paulo (1889-1920)**. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ADVOGADO Correspondente – Belém e todo Estado do Pará. Belém, 2011. Disponível em: <<http://advbelem.wordpress.com>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

AGUIAR, F. R. S. **Grupo Escolar Gonçalves Chaves: Um novo projeto escolar na cidade de Montes Claros-MG (1906-1927)**. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais ...** Uberlândia: EDUFU, 2003. v. 1, p. 87-88.

ALVES, Francisco Ferreira de Vilhena. Estatística escolar. **A Escola**: Revista Oficial de Ensino, Belém, n. 38, p. 43-45, maio 1903.

ALVES, Gilberto Luiz. Apresentação. In: **ESCRITOS sobre a instrução pública: Condorcet**. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 4-5.

ALVES, Isidoro. **O carnaval devoto**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ALVES, Miriam Fabia. **Política e escolarização em Goiás - Morrinhos na primeira República**. 2007. 209 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (UFMG), MG, 2007.

ANDRADE, Francisco Ari de. “Templo de Civilização” no Ceará: a criação do grupo escolar em Fortaleza, no começo do século XX. In: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula *et al.* (Org.). **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 521-522.

ANDRADE, Francisco Ari de; SILVA, Júlia de Fátima Santos da; TEIXEIRA, Roselene Silva; ANDRADE, Francisco Ari de. História da Educação Cearense Guardada na Arquitetura dos Grupos Escolares. Livro digital (713). In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO/ECHE, 13., 2014, Fortaleza. **Anais ...** Fortaleza: Imprece, 2014. Tema Educação, História e Geopolítica no contexto de pós-1964.

APEP. **Educação e Cultura**: Escola Normal: ofícios 1890, 1892, 1893, 1894, 1895, 1897, 1900, 1909, 1946. Belém, 1946.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva (Org.). **José Veríssimo: raça, Cultura e Educação**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a Primeira República** (artigo). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Os grupos escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro (1906)**. Artigo. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ARTE PAPA XIBÉ. **Fotos Belém antiga**. Belém, 2014. Disponível em: <<http://artepapaxibe.wordpress.com/fotos-belem-antiga/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ASYLO de Santo Antonio. **Boa Nova**, Belém, n. 86, 7 nov. 1877. Seção de Anúncios, p. 3.

AUTO do Círio. 2014. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/redacoes/1753279>>. Acesso em: 11 set. 2014.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Josimar da Silva. **Círio de Nazaré: A festa da fé como comunhão solidária, uma análise teológica a partir da concepção da fé de Juan Luis Segundo**. 2008. 386 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Faculdade Jesuíta-FAJE, Faculdade de Teologia, Belo Horizonte, 2008, p. 97.

AZZI, Riolando. A reforma Católica na Amazônia 1850-1870. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 21-30, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995, p. 39-40.

BARROS, Sergio. **Fachada do Grupo Escolar Barão do Rio Branco**. Belém, 2010. Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1203921&page=3>>. Acesso em: 12 out. 2013.

BARROSO, Wilson da Costa. **Educação e cidadania no republicanismo paraense: a instrução pública primária nos anos de 1889 a 1897**. 2006. 135 f. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2006.

BASÍLICA DE NAZARÉ. **História em quadrinho da Virgem de Nazaré**. Belém, 1978.

BASTOS, Alexandre Tavares. **A província: estudo sobre a descentralização do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975, p. 151.

BASTOS, Alexandre Tavares. **Estado do Pará: a Instrução Pública em 1900 – Resposta pelo Dr. Alexandre Tavares ao Prologo da Collecção de Leis e Regulamentos do Ensino Publico**.

Organizada em 1901, pelo Ex-Diretor Geral do Governo e Actual Procurador do Estado Augusto Olympio de Araujo e Souza. Belém: [s.n.], 1902.

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

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 198.

BERGER, Miguel André. Grupo escolar: o ingresso da instrução pública na era da modernidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2. 2004, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Editora da UFU, 2004. v. 1, p. 1-10.

BERGER, Miguel André. O Grupo Escolar na sociedade Alagoana: Objeto esquecido ou ausente? In: EPEAL, 5., 2013, Tiradentes. **Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social**. Alagoas: SEM, 2013. p. 1 -11. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-GRUPO-ESCOLAR-NA-SOCIEDADE-ALAGOANA-OBJETO-ESQUECIDO-OU-AUSENTE.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

BEZERRA NETO, J. A Economia da borracha e o esforço de guerra: os soldados da borracha na Amazônia. In: ALVES FILHO, A. *et al.* **Pontos de história da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2000. p. 27-43.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONA, Aldo Nelson. **Paul Ricoeur e uma epistemologia da história centrada no sujeito**. 2010. 209 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Thomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Anuário estatístico 1908-1912: território e população**. Rio de Janeiro, 1908. v. 1. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1908_1912_v3.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.

BRUNEAU, Thomas C. **O catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

BRUSQUE, Francisco Carlos de Araújo. **Relatório apresentado na segunda sessão da XII legislatura à Assembleia Provincial da Província do Pará em 17 de agosto de 1861**. Belém: Typ. do Diario do Gram Pará, 1861.

BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história, novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 136.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Daniel Vasconcelos. O historicismo em Max Weber. **Perspectivas**, São Paulo, v. 40, p. 147-175, jul./dez. 2011.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber: modernidade, ciência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 65.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: campus, 1980.

CARVALHO, Paes de. **Álbum do Pará, Administração do Sr. Dr. Paes de Carvalho**. Belém: Fidanza, 1899.

CARVALHO, Paes de. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho, governador do estado em 1 de fevereiro de 1900**. Belém: Typ. Do Diario Oficial, 1900. p. 61. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2432/000061.html>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CARVALHO, Paes de. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho, governador do estado (1897-1901) em 1 de fevereiro de 1901**. Belém: Typ. Do Diario Oficial. 1901. p. 51-54. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2434/000002.html>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CASALI, Alípio. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos Grupos Escolares do Paraná na Primeira República. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009.

CASTRO, João Pereira de. Relatório do Inspetor Escolar Professor João Pereira de Castro de 1905. **Boletim Oficial da Instrução Pública do Estado do Pará**, Belém, p. 27-32, 1906.

CASTRO, Leonardo. Belle Époque e a era Lemos. **Blog Pará Histórico**, Belém, 2009. Disponível em: <<http://parahistorico.blogspot.com.br/2009/02/belle-epoque-e-era-lemos.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **O Projeto da Educação Nacional na versão de José Veríssimo**. Belém, 2012. Disponível em <<http://pensecomigo.com.br/livro-online-o-projeto>>

republicano-de-educacao-nacional-na-versao-de-jose-verissimo-maria-auxiliadora-avazotti/>. Acesso em: 16 maio 2014. 10: 34 h.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002.

CÍRIO de Nazaré. Belém, 2014. Disponível em: <<http://www.ciriodenazare.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **A construção do sentido na arquitetura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COELHO, Alan Watrin. **A ciência do governar: positivismo, evolucionismo e a natureza em Lauro Sodré**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em: <www.ufpa.br/pphist/images/dissertacoes/2006/2006_Alan_Coelho.pdf>, acesso em 22 de setembro de 2014, às 9: 45 h.

COELHO, Geraldo Mártires. Na Belém da belle époque (1810-1910): dirigindo os olhares. **Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa**, n. 5, p. 141, 2011. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/artigo08.php>>. Acesso em: 23 set. 2014.

COELHO, Geraldo Mártires. **Uma crônica do maravilhoso: legenda, tempo e memória no culto da Virgem de Nazaré**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1998. (Série Memória Paraense).

COELHO, João Antonio Luiz. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1909**. Belém: Typ do Diario Official, 1909. p. 21-25. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2443/000001.html>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A Escola Primária no Estado do Pará (1920-1940)**. 2008. 213 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COLÉGIO GENTIL BITTENCOURT. **Principal**. Belém, 2013. Disponível em: <<http://www.gentilbittencourt.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

COSTA, Antonio de Macedo. **A Amazonia: meio de desenvolver a sua civilização**. Conferencia recitada em Manaus, no Paço da Assembléa Provincial, perante o Exmo Sr. Presidente da Provincia e grande número de pessoas gradas, no dia 21/3/1883. 3 a ed., Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1884.

COSTA, Antonio de Macedo. **A Amazônia: meio de desenvolver sua civilização** (Conferência de 21 de Março de 1883). Belém: Typ. do Livro do Comércio, 1883.

COSTA, Antonio de Macedo. **A questão religiosa do Brasil perante a Santa Sé ou a Missão Especial a Roma em 1873**. Lisboa: Lallemand Frères: Imp. Lisboa, 1886.

COSTA, Antonio de Macedo. **Discurso pronunciado pelo Excellentíssimo Senhor D. Antonio de Macedo Costa, Bispo do Pará, na solenne Inauguração da Bibliotheca Publica fundada na mesma Provincia no dia 25 de março de 1871**. Belém: Typ. do “Diario do Gram-Pará”, 1871. 16 p. Ed. fac-similada da Academia Paraense de Letras, [1978].

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

COSTA, Renato P. A Institucionalização do Ensino do Estado do Pará e as reformas educativas materializadas nos Grupos Escolares. *In: JORNADA HISTEDBR*, 9., 2010, Belém. **Anais...** Belem: Histedbr, 2010. v. 1.

COSTA, Renato P. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no Estado do Pará: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008)**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertacoes2011/renato.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

COSTA, Renato P.; CORREA, P. S. A. Fontes históricas no contexto da historiografia dos grupos escolares. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO*, 9., 2010, Belém. **Expansão da pós-graduação em educação e a formação axiológica dos pesquisadores: dimensões ético-político-epistemológicas**. Belém, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, José Joaquim da. **Mensagem do Dr. José Joaquim da Cunha (1852-1853) Presidente da Província dirigido a Assembleia Legislativa da Província**. Belém: Tipografia de Santos e Filho, 1853. p. 12. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/514/000002.html>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

D’AGUIAR, Fausto. **Relatório do Presidente da Província do Gram-Pará, o Exmo. Sr. Dr Fausto d’Aguiar, na abertura da segunda sessão ordinária da sétima legislatura da Assembleia Provincial no dia 15 de agosto de 1851**. Belém: Typ. Santos & Filho, 1851. p. 44-45.

DAMASCENO, Alberto. **A Educação nas constituições paraenses: um estudo introdutório**. Belém: Gráfica e Editora Universitária UFPA, 1997.

DAMAZIO, Márcia da Silva. Arquitetura dos grupos Escolares e a configuração de práticas corporais nas primeiras décadas do século XX - Estado do Acre. *In: CONGRESSO*

BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. p. 217-222.

DERENJI, Jussara da Silveira. Arquitetura Eclética no Pará. *In*: FABRIS, Annateresa (Org.). **Ecletismo na arquitetura brasileira**. São Paulo: Nobel: Edusp, 1987. p. 163.

DERENJI, Jussara da Silveira. **Ilusão e cor**: pintura de interiores na arquitetura de Belém. Belém: SECULTE, 2004.

DERENJI, Jussara da Silveira; DERENJI Jorge. **Igrejas, palácios e palacetes de Belém**. Brasília, DF: Iphan, 2009.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ESCOLA FULGÊNCIO SIMÕES. Dados históricos da Escola Fulgencio. **Blog Majestoso Templo do Saber**, Belém, 2011. Disponível em: <<http://majestosotemplodosaber.blogspot.com.br/2011/12/dados-historicos-da-escola-fulgencio.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ESPADA LIMA, Henrique. **A micro-história italiana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ESTRELLA DO NORTE. Belém: Fundação Cultural “Tancredo Neves”, 1863-1864. Depositado na seção de Microfilmagem da Centur.

FABRIS, Annateresa. Modernidade e vanguarda: o caso brasileiro. *In*: _____. **Modernidade e modernismo no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira Republica. Passo Fundo: [s.n.], 2000.

FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano**: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros (1913-1928). 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

FAUSTO, Boris. **História Geral da civilização brasileira**. Tomo III: O Brasil Republicano, 2º Volume: Sociedade e instituições. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977. p. 272-273.

FERREIRA, Maria Henriqueta; HAGE, Fernando. **A Loja Paris N’América na época da Belle Époque**. 2013. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/9-Coloquio-de-Moda_2013/COMUNICACAO-ORAL/EIXO-3-CULTURA_COMUNICACAO-ORAL/A-loja-Paris-NAmerica-na-Epoca-da-Belle-Epoque.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272 ago. 2002.

FERREIRA, Viviane Lovatti. A História dos Grupos Escolares do Espírito Santo. *In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro de Sousa Avelino de. **José Veríssimo (1857-1916) e a Educação Brasileira: Raízes da Renovação Escolar Conservadora**. 2004. 186 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro de Sousa Avelino de. **Raízes históricas do ensino secundário público na Província do Grão-Pará: o Liceu Paraense**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

GADAMER. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

GAYA, Adroaldo. O importante é publicar. A (re)produção do conhecimento de Educação Física e ciências do desporto em países de língua Portuguesa. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 10, n. 1, p. 200-206, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v10n1/v10n1a09.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. 2004. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GONDRA, José Gonçalves; SCHULER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Trad. De Luiz Mário Gazzaneo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 35, Série Política).

GUEDES, Duarte Huet de Bacellar Pinto. **Relatório do Governador do Pará**: Capitão-Tenente Duarte Huet de Bacellar Pinto Guedes, quando passou a administração pública do Estado do Pará em 24 de Junho de 1891 ao Governador Dr. Lauro Sodré. Belém: Typografia do Diário Oficial, 1891. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/u2416/000002.html>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. **Templo do bem**: o Grupo Escolar de Uberaba na escolarização republicana (1908-1918). 215 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**: Europa – 1789-1848. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBBSAWM, Eric. **A era do capital**: 1848-1875. Trad. de Luciano Costa Neto. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios**: 1875-1914. Trad. de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. Trad. de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric; TERENCE, Range (Org.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Pensamento crítico, v. 55).

HOORNAERT, Eduardo. **Formação do catolicismo brasileiro**: ensaio de interpretação a partir dos oprimidos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Histórico Alenquer**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=_ES&codmun=150040&search=para%7Calenquer%7Cinfograficos:-historico>. Acesso em: 22 set. 2014.

ISSAURAT, C. **La Pédagogie, son evolution et son histoire**. Paris [s.n.], 1886. p. 485.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/Ana%20Maria/Downloads/273-846-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução Urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história, novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 136-157.

LIMA, Alexandre Martins de; LIMA, Ana Carolina Soares Ferreira de. Legitimando a Modernidade, a arquitetura eclética de Filinto Santoro. *In*: Texto integrante dos do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade, 20., 2010, Paris, **Anais...** São Paulo: ANPUH; Paris: UNESP, 2010. Cd-Rom.

LIMA, Geraldo Gonçalves. **O grupo escolar Honorato Borges em Patrocínio Minas Gerais (1912 -1930)**: ensaios de uma organização do ensino público primário. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

LIMA, Michelle Fernanades. Os educadores liberais e a edificação da educação nacional no século XX. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 31, p.18-30, set. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art02_31.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2014.

LOBATO, Ana Maria Leite. **Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará: a educação profissional em marcha de 1967 a 1979**. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LOBATO, Célio Cláudio de Queiroz; ARRUDA, Euler Santos; RAMOS, Aurea Helyette Gomes. **Palacete Bolonha: uma promessa de amor**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2007.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana no início do século XX**: arquitetura, memórias e história. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A escola em festa: as festividades escolares na primeira República no Piauí. *In*: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: FACEDE/UFC, 2006. p. 4366. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/396AntonioPaduaCarvalhoLopes.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Uma contribuição da história para a história da educação, em aberto**. Brasília: INEP, 1990. p. 29-35.

LUSTOSA, Antônio de Almeida. **Dom Macedo Costa**: Bispo do Pará. 2. ed. Belém: SECULT, 1992.

LUSTOSA, Oscar F. **A igreja católica no Brasil República**: cem anos de compromisso: 1889-1989. São Paulo: Edições Paulinas, 1991. p. 21.

LUSTOSA, Oscar F. **A presença da igreja no Brasil**. São Paulo: Giro, 1977.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

MACHADO, Maria Cristina Machado. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa do Rui Barbosa, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-54, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamo.br>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

MANESCHY, Maria Regina Faria Sampaio. **Uma visita à educação no Pará cem anos atrás**. Belém: UNAMA, 2011. Disponível em: <<http://www.reginamaneschy.pro.br/visita.html>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, karla Denise. Civilização Católica: D. Macedo Costa e o desenvolvimento da Amazônia na segunda metade do século XIX. **Revista História Regional**, Ponta Grossa, p. 73-103, 2002. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional33.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

MARTINS, karla Denise. **Cristóvão e a romanização do Inferno Verede**: as propostas de D. Macedo Costa para a civilização da Amazônia (1860-1890). 2005. 218 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. As atribuições de um Doutor Eclesiástico na Amazônia na passagem do século XIX ou como a política mexe com a Igreja Católica. **Revista de Cultura do Pará**, Belém, v. 1. 12, n.1, jun./1991.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. As atribuições de um doutor eclesiástico na Amazônia na passagem do século XIX ou como a política mexe com a igreja católica. *In*: MARIN, Rosa Acevedo (Org.). **A escrita da história paraense**. Belém: NAEA/UFPA, 1998. p. 140-141.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Uma outra invenção da Amazônia**. Belém: Cejup, 1999.

MELO, Clarice Nascimento de. Imprecisões da escola mista paraense nos primeiros anos da República. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 9., 2010, Belém. **O nacional e o local na história da educação**. Belém, 2010.

MELO, Clarice Nascimento de. **Participação de mulheres na história da Escola Mista no Pará – 1870/1901**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MENEZES, Bob. **Auto do Círio**. Belém, 2012. Disponível em: <<http://bobmenezes.blogspot.com.br/2012/10/auto-do-cirio-brasil-belem-para.html>>. Acesso em: 11 set. 2014.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil 1834 – 1889. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1940. v. 3.

MONTENEGRO, Augusto. **Álbum do Estado do Pará**: mandado organizar pelo Sr. Dr. Augusto Montenegro – oito anos de governo, de 1901 a 1909. Paris: Imprimerie Chaponet, 1908.

MONTENEGRO, Augusto. Governador do estado do Pará (1901-1908). **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1903. p. 31. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2437/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

MONTENEGRO, Augusto. Governador do estado do Pará (1901-1908). **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1907. p. 26-28. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2441/>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

MONTENEGRO, Augusto. **Um festival republicano**. Segunda reunião do congresso política. Discurso do Governador Augusto Montenegro. Belém: Secção de Obras d'A Província do Pará, 1905.

MOREIRA, Eidorfe. **Visão geo-social do Círio**. Belém: Imprensa Universitária, 1971.

MOREIRA, Keila Cruz. **Em nome da República**: escolas e tradições modernas. 2011. 177 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O advento da República e os grupos escolares no Paraná (1900-1920). **Revista HISTEDBR on-line**, n. 12, dez. 2003.

NERY, Vitor Souza Cunha. FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. **A organização da instrução primária pública na Província do Pará (1851-1853)**. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Comunicacoes/GT02-Hist%C3%B3ria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o/GT02_A_ORGANIZACAO.pdf>. Acesso em: 22 maio 2014.

NOSSA história. **Blog Comunidade Dr. Freitas**. Belém, 2014. Disponível em: <<http://comunidadedrfreitas.blogspot.com.br/p/nossa-historia.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

NUNES, Benedito; HATOUM, Milton. **Crônica de duas cidades – Belém e Manaus**. Belém: SECULT, 2006.

O LIBERAL. Belém, anno 11, n. 189, p. 1, 21 ago. 1879a.

O LIBERAL. Belém, anno 11, n. 190, p. 1, 22 ago. 1879b.

O LIBERAL. Belém, anno 11, n. 196, p. 1, 29 ago. 1879c.

O LIBERAL. Belém, anno 11, n. 208, p. 1, 13 set. 1879d.

O LIBERAL. Belém, anno 12, n. 231, p. 1, 2 out. 1880a.

O LIBERAL. Belém, anno 12, n. 239, p. 1, 21 out. 1880b.

O LIBERAL. Belém, anno 12, n. 246, p. 1, 29 out. 1880c.

OLIVEIRA, Júlio Cesar Santos de. **Grupo Escolar Barnabé - Santos: a presença do método intuitivo no ensino de aritmética na escola primária entre os anos de 1938 a 1948.** 2009. 107 f. (Dissertação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Virgílio Cardoso. **Relatório dobre a Instrução do Estado do Pará apresentado ao Governador Paes de Carvalho.** Belém: J. Chialtti & C. Editores, 1899.

PAES, Ademilson Batista. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942).** 2011. 268 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

PAES. Ademilson Batista. **A Escola Primária Rural em Mato Grosso no Período Republicano (1889-1942).** 2011. 250 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

PANTOJA, Vanda. Amazônia: Terra de missão – Bispos ultramontanos e Missionários Protestantes na Belém do Século XIX. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 21 p. 95-122, jan./jun. 2012.

PARÁ. **Álbum da festa das crianças.** Paris: AILLAUD & C.^a, 1905.

PARÁ. **Álbum de Belém.** Edição F.A. Fidanza. Belém, 15 nov. 1902a.

PARÁ. **Boletim Oficial da Instrução Pública do Estado do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1906.

PARÁ. Constituição (1891). **Constituição do Pará de 1891.** Belém, 1891.

PARÁ. Decreto 1.029, de 8 de junho de 1901. **Diário do Pará**, ano 1, 13.º da República, n. 2900, p. 1, 12 jun. 1901b.

PARÁ. Decreto n. 1.067 de 12 de agosto de 1901. **Diário do Pará**, Belém, 12 ago. 1901c.

PARÁ. Decreto n. 1.133 de 22 de março de 1902. **Diário do Pará**, Belém, 22 mar. 1902b.

PARÁ. Decreto N. 1190 de 17 de Fevereiro de 1903. **Diário do Pará**, Belém, anno 13, 15. da República, n. 3390, 18 fev. 1903a.

PARÁ. Decreto N. 1191 de 19 de Fevereiro de 1903. **Diário do Pará**, Belém, anno 13, 15.º da República, n. 3391, 20 fev. 1903b.

PARÁ. Decreto N. 874 de 11 de Julho de 1900. **Diário do Pará**, Belém, anno 10, 12.º da República, n. 2640, 18 jan. 1900.

PARÁ. Decreto N. 935 de 7 de Janeiro de 1901. **Diário do Pará**, Belém, anno 11, 13.º da República, n. 2780, 9 jan. 1901a.

PARÁ. Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899: manda que as escolas públicas da cidade de Alenquer funcionem em grupo escolar. Governador Paes de Carvalho. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, anno 9, 11º da República, n. 2345, p. 1, 13 jul. 1889.

PARÁ. **Decreto nº. 248, de 26 de julho de 1894**. Belém, 1894.

PARÁ. **Lei n.º 203 de 27 de outubro de 1851**. Cria novas escolas primárias na Província do Pará. Belém, 1851a.

PARÁ. Lei nº. 97, de 28 de junho de 1841. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 28 jun. 1841.

PARÁ. **Mais escola**. Belém, 2014a. Disponível em: <<http://maiescola.pa.gov.br/prettyPhoto/0/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PARÁ. Oficinas Curro Velho. **Histórico Casa da Linguagem**. Belém, 2014b. Disponível em: <<http://www.currovelho.pa.gov.br/index.php/institucional/casa-da-linguagem>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PARÁ. Regulamento geral do Ensino Primário do Estado do Pará. **Diário do Pará**, Belém, anno 9, 11. da República, n. 2196, 3 jan. 1899.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINHEIRO, Andrade (Cônego). A Educação. **A Escola**: Revista Oficial de Ensino, n. 38, p. 38-42, maio 1903.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraiba**. Campinas: Aurores Associados; São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002.

PINHEIRO, Cezar Augusto Andrade (Coronel). Relatório (fragmentos) do ex- diretor sobre o Grupo Escolar José Veríssimo de 1902. **A Escola**: Revista Oficial de Ensino, anno 3, n. 37, abr. 1903, p. 240.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PROCHNOW, Denise de Paulo Matias. Cultura escolar dos primeiros Grupos Escolares Catarinenses sob a reforma Orestes Guimarães (1811-1935). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 169-180, jul./dez. 2009.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 2005. p. 222.

PROENÇA, Raimundo. **Pontos de história do Pará**. Belém: Papelaria Americana, 1937.

PROST, Gérard. **História do Pará**: do período da borracha aos dias atuais. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 1998. v. 2.

RANGEL PESTANA. O Estado de S. Paulo, Ed. de 4 a 10 de janeiro de 1890. *In*: REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 36-38.

REGO, Orlando L. M. de Moraes. **Síntese histórica do Instituto de Educação Estadual do Pará**. Belém: [s.n.], 1972.

REIS FILHO. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

REIS, Douglas Sathler dos. O rural e urbano no Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 15., 2006, Caxambú. **Anais...** Caxambú, 2006. p. 3. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_777.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2014.

REIS, José Carlos. **História da consciência histórica ocidental contemporânea**: Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

REIS, José Carlos. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

REVEL, J. A história ao rés-do chão. *In*: LEVI, G. **A herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte no século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 20.

REVISTA DE ENSINO, Belém: Imprensa Oficial, n. 38, p. 43, 1903.

REVISTA O ENSINO. Belém: Imprensa Oficial, p. 62, 1918.

REWALD, John. **A história do impressionismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RIBEIRO, Paulo. T. R. **A educação no Pará durante o ciclo da borracha (1870-1910)**. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Marília, 1996.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 8, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n22/v11n22a02>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Da metafísica à moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**: ensaio da Hermenêutica II. Porto: Rés, 1989.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Tomo 1.
- RIZZINI, Irma. **O imaginário divino e o amor da pátria: tensões entre a igreja e a instrução pública nas províncias amazônicas**. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n2/numero2-irmarizzini.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2014.
- ROCQUE, Carlos. **Antônio Lemos e sua época**. Belém: Cejup, 1996.
- ROCQUE, Carlos. **História do Círio e da festa de Nazaré**. Belém: Mitograph, 1981.
- ROCQUE, Carlos. **História geral de Belém e do Grão-Pará**. Belém: Distribel, 2001.
- RODRIGUES, Anna Maria Moog. **A Igreja na República**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. (Coleção Pensamento Político Republicano).
- RODRIGUES, Rui Martinho. **Talvez em nome do povo... uma legitimidade peculiar**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado) – Departamento de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Condorcet+e+a+concep%C3%A7%C3%A3o+de+escolas+centrais+fran%C3%A7a>>. Acesso em: 28 maio 2014.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SABINO, Elianne Barreto. **A assistência e a educação de meninas desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- SANTANA, Fátima Rita; DURÃES, Sarah Jane Alves. **Grupo Escolar Gonçalves Chaves: um novo projeto escolar na cidade de Montes Claros/MG (1906-1927)**. Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo8/completos/grupo-escolar.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2014.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, Milton. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- SARGES, Maria de Nazaré. **Riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. Belém: Paka-Tatu, 2010.
- SAVIANI, D. *et al.* **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; RIZZINI, Irma. **“Tradições inventadas” de uma Belle Époque Paraense**: expansão da escola primária e “modernidade republicana” no Estado do Pará. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/h4qNViFr.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

SHOUPPE, Padre. Acusações feitas a Igreja. **A Boa Nova**, anno 8, n. 76, p. 2, 25 set. 1878.

SHUELER, Alessandra Frota M. de. Escolas de verdade" para a República do Brazil: os grupos escolares na capital Federal. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA, 13., 2008, Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos e programação...** Rio de Janeiro: Armazem das Letras, 2008. v. 1, p. 280-280.

SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. **Revista Nova Economia**, Belo horizonte, v. 7, n. 1, p. 43-81, maio de 1997. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/O_novo_rural_brasileiro.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2014.

SILVA, José Maria da. **Festa, religiosidade e a cidade**: o Círio de Nazaré em Belém. Belém, 2011. p. 7. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1316217975_ARQUIVO_CiriodeNazare-Artigo.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 341-376.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupos escolares: criação mais Feliz da república? Mapeamento da Produção em Santa Catarina. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 31-53, jan./jun. 2009.

SIMÕES, Fulgêncio Firmino. **Município de Alemquer**: seu desenvolvimmento moral e material e seu futuro – Estudos historicos e geographicos. Belém: Livraria Loyola, 1908.

SOARES, Karol. **As formas de morara na Belém da Belle-Époque (1870-1910)**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4376/1/Dissertacao_FormasMorarBelem.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

SODRÉ, Lauro. **Crenças e opiniões**. Brasília, DF: Senado Federal, 1997. (Coleção Memórias Brasileiras).

SODRÉ, Lauro. **Mensagem de governador Lauro Sodré (1891-1897) dirigida ao Congresso do Estado do Pará**. Belém: Typografia do Diário Oficial, 1891. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/u2419/000003.html>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

SODRÉ, Lauro. **Mensagem do Governador Lauro Sodré (1891-1897) dirigida ao Congresso do Estado do Pará**. Belém: Typ. do Diário Oficial, 1893. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2419/000003.html>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

SOUSA, António Miguel Lopes de. Para os estudos e práticas urbanas, um olhar sobre Max Weber. **Ponto & Vírgula**, Campinas, p. 109-126, 2010, p. 3. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-miguel-olhar-sobre-max-weber.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

SOUZA, Luzia Aparecida de Souza. **Trilhas na construção de versões históricas de um Grupo Escolar**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

SOUZA, Pedro. **Belém sempre Belém**. Belém, 2012. Disponível em: <https://belemsemprebelem.wordpress.com/category/bairro/>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de *et al.* **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Goiânia: UFG: FUNAPE, 2012.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* (Org.). **O legado educacional do “longo século XX” Brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 109-161.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos da infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das letras, 2006. p. 21-56.

SOUZA, Rosa. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano 20, n. 51, p. 11, nov. 2000.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *In*: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED: Autores Associados, 2000. p. 61-88.

TAVARES JÚNIOR, Raimundo Wiliam. **A escola normal e a Cidade de Belém do Pará em tempos de modernização (1890-1920)**. 2012. 250 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

TV LIBERAL. **Auto do Círio reúne cerca de 15 mil pessoas**. Belém, 2013. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/pa/tvliberal/noticia/2013/10/auto-do-cirio-reune-cerca-de-15-mil-pessoas.html>>. Acesso em: 11 set. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Auto do Círio**. Belém, 2010. Disponível em <<http://autodocirio.ufpa.br/>>. Acesso em: 11 set. 2014.

VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALENTE, Luiz Ismaelino. **O Grupo Escolar de Alenquer**. Alenquer, 2009. Disponível em: <http://www.vitrinereal.com/cpainel/arquivos/alenqueremos/08__o_grupo_escolar_de_alenquer_ismaelino.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

VALLE, Eurico de Freitas Valle. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará em 7 de setembro de 1930**. Belém: Imprensa Oficial, 1930. p. 13-85. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1051/000001.html>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERBICARO, R.; NÓBREGA, C. Arquitetura do ciclo da borracha em Belém do Pará. Guia temático e roteiros culturais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE REHABILITACIÓN DEL PATRIMÔNIO ARQUITECTÓNICO Y EDIFICACIÓN, 11., 2012, Cascais, Portugal. **Anais ...** Cascais, Portugal, 2012. p. 795. Disponível em: <http://www.todopatrimonio.com/pdf/cicop2012/75-actas_cicop2012.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

VERÍSSIMO, José. **A Instrução Pública do Estado do Pará: Relatório de 1890**. Belém: Typ. De Tavares Cardoso e Comp., 1891.

VIANNA, Arthur. Esboço retrospectivo da Instrução Pública no Pará. *In*: A EDUCAÇÃO no Pará: documentário. Belém: Secretaria do Estado de Educação do Estado do Pará, 1987. p. 64.

VIANNA, Arthur. Grupos Escolares. **A Escola: Revista Oficial de Ensino**, anno 3, n. 37, p. 4-13, abr. 1903.

- VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- VIEIRA, David Gueiros. **O protestantismo, a Maçonaria e a questão religiosa no Brasil**. Brasília, DF: Editora da UNB, 1980.
- VILLAÇA, Antônio Carlos. **História da questão religiosa no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.
- VILLAÇA, Antônio Carlos. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- VILLELA, Heloisa de O. O Mestre Escola e a Professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. Tradução Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006.
- WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Centauro, 2010.
- WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. Tradução de Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campina: Universidade Estadual de Campinas, 2001. Parte 1.
- WENCESLAU NETO, Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de Carvalho. O nascimento da Educação Republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. *In*: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da educação em perspectiva, ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUDU, 2005. p. 263-294. (Coleção Memória da Educação).
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- XAVIER, Itamaragiba Chaves; TAMBARA, Elomar. Condorcet e a escola pública, laica, gratuita e universal. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL ANPED SUL, 9., 2012, Caias do Sul. **Anais...** Caias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/216/41>>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- ZEVI, Bruno. **Saber ver arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ANEXO A – DECRETO N. 721 DE 10 DE JULHO DE 1899, DE CRIAÇÃO DO
GRUPO ESCOLAR EM ALENQUER

ESTADOS-UNIDOS DO BRAZIL

Diario Official

DO ESTADO DO PARÁ

Ordem e Progresso

ANNO IX—11^o da Republica—N. 2345

BELEM

Quinta-feira, 13 de Julho de 1899

Governo do Estado

Actos do Poder Executivo

Expediente do dia 10 de julho de 1899.

1^o DIRECTORIA

DECRETO N.—721 DE 10 DE JULHO DE 1899.

Reorganisa as escolas publicas do municipio de Alenquer.

O governador do Estado, tendo em attenção o que lhe foi proposto pelo director geral da instrucção publico, em officio de hoje; e, considerando a necessidade de organizar as escolas publicas do municipio de Alenquer, de accordo com o regulamento geral do ensino primario que baixou com o decreto n. 625, de 2 do corrente anno, decreta.

Art. 1^o—Ficam extintas as quatro escolas integras dos sexos masculino e feminino que funcionam na cidade de Alenquer, a elemental mixta que funciona no bairro de «Loandas», da mesma cidade, e a elemental do sexo masculino que funciona no lugar Arapiry.

Art. 2^o—Ficam igualmente extintos os lugares de adjunctos das escolas integras, extintas dos sexos masculino e feminino da mesma cidade de Alenquer.

Art. 3^o—Ficam creadas: na cidade de Alenquer duas escolas complementares sendo uma para o sexo masculino e uma para o sexo feminino e quatro escolas elementares, sendo duas para o sexo masculino e duas para o sexo feminino; e uma escola elemental do sexo masculino no 2^o quarteirão do Paraná-miry.

Art. 4^o—São mantidas as duas escolas elementares do sexo masculino e feminino que funcionam na povoação «Curúá», bem assim as elementares do sexo masculino que funcionam nos lugares «Carpéna Paraná-miry, Curicaca e Surubim-miry.

Art. 5^o—Revogam-se as disposições em contrario.

Palacio do governo do Estado do Pará, 10 de julho de 1899.

DR. JOSÉ PAES DE CARVALHO.

Augusto Olympio de Araújo e Souza.

PORTARIA N.—DE 10 DE JULHO DE 1899.

Provê as escolas publicas do municipio de Alenquer.

O governador do Estado tendo em attenção o que lhe foi proposto pelo director geral da instrucção publico, em officio de hoje; e, considerando a necessidade de prover as escolas do municipio de Alenquer, reorganizadas por decreto n. 721, d'esta data, resolve nomear:

O cidadão José Rodrigues Collares, professor antigo effectivo de uma das escolas integras, do sexo masculino, da cidade de Santarem, para reger effectivamente a escola complementar do sexo masculino, creada na cidade de Alenquer;

A normalista d. Veridiana Rodrigues de Oliveira Corrêa, actual professora effectiva de uma das escolas integras, extintas, do sexo feminino, da cidade de Alenquer, para reger effectivamente a escola complementar do sexo feminino creada na mesma cidade;

O normalista Joto Estropio Fernandes de Albuquerque, actual professor effectivo da escola elemental do sexo masculino da villa do Mojú, para reger effectivamente a 1^a escola elemental do sexo masculino creada na cidade de Alenquer;

O cidadão Amadeu Cesar Barlaamqui, para reger interinamente a 2^a escola elemental do sexo masculino creada na cidade de Alenquer;

A normalista d. Rita Cassia dos Passos, para reger effectivamente a 1^a escola elemental do sexo feminino creada na cidade de Alenquer;

D. Antonio Pires de Azevedo, para reger interinamente a 2^a escola elemental do sexo feminino creada na cidade de Alenquer;

O cidadão Gregorio José de Araújo, para reger interinamente a escola elemental do sexo masculino creada no 2^o quarteirão do Paraná-miry.

Resolve igualmente dispensar: D. Ignor Mercellina Barbosa e o cidadão Victorio Pires de Azevedo, da regencia interina das escolas elemental mixta, e elemental do sexo masculino do «Bairro de Loandas» Arapiry, extintas por decreto d'esta data e os adjunctos d. d. Theresia de Souza Duarte e Joanna Iguina Martins, e os cidadãos Oscar Salustiano da Cruz Lima e Miguel Rodrigues da Costa, cujos lugares foram extintos.

Palacio do governo do Estado do Pará, 10 de julho de 1899.

DR. JOSÉ PAES DE CARVALHO.

DECRETO N^o 722—DE 10 DE JULHO DE 1899.

Mentia que as escolas publicas da cidade de Alenquer funcionava em grupo escolar.

O governador do Estado tendo em attenção o que foi-lhe proposto pelo director geral da instrucção publico em officio d'esta data; e,

Considerando as vantagens que para o ensino publico resultam do funcionamento conjunto das escolas sob a forma dos grupos escolares, e em execução ao disposto no art. 248 do regulamento geral do ensino primario de 2 de janeiro do anno corrente, decreta:

Art. 1^o—As escolas publicas isoladas, complementares e elementares, creadas na cidade de Alenquer, passam a funcionar conjuntamente no predio para esse fim arrendado pelo governo.

Art. 2^o—O grupo escolar de Alenquer, assim provisoriamente installado se regulará n'aquillo que for-lhe applicavel pelas disposições da secção III, cap. I do titulo II do regulamento geral do ensino primario que baixou com o decreto n. 625 de 2 de janeiro do anno corrente.

Art. 3^o—As aulas funcionarão em duas secções distinctas—a feminina das 7 1/2 ás

11 1/2 horas da manhã e a masculina de 1 a 5 horas da tarde.

Art. 4^o—O grupo será dirigido por um director que terá como auxiliar, um porteiro e um servente, nomeados na conformidade dos arts. 88 e 95 § 1^o e 2^o do regulamento citado.

Art. 5^o—As professoras do grupo bem como o director, porteiro e servente perceberão os vencimentos fixados na tabella annexa.

Art. 6^o—O director geral da instrucção publico expedirá as instruções precisas para o regular funcionamento do grupo escolar e marcará dia para a sua installação.

Art. 7^o—Revogam-se as disposições em contrario.

Palacio do governo do Estado do Pará, 10 de julho de 1899.

DR. JOSÉ PAES DE CARVALHO.

Augusto Olympio de Araújo e Souza.

Tabella de vencimentos a que se refere o doc. n. d'esta data.

	Ord.	Gr.	Tol.
Director do grupo	333\$	467\$	1400\$
Professor do grupo	800\$	4 00\$	12 00\$
Adjuntos dos professores	506\$	254\$	760\$
Porteiro	449\$	220\$	680\$
Servente			300\$

Palacio do governo do Estado do Pará, 10 de julho de 1899.

DR. JOSÉ PAES DE CARVALHO.

Augusto Olympio de Araújo e Souza.

OFFICIO

Ao intendente municipal de Belem.

Desvolvendo a proposta de Pedro Gracie Filho, que enviou com o seu officio de 29 de junho findo, para o estabelecimento de uma linha de navigação entre Buenos-Ayres e Belem e fornecimento de carnes verdes á populacão d'esta capital, além de que ouça o proponente sobre as modificações propostas pelo conselho de fazenda, em sua parecer lançado á margem da mesma proposta, e pedindo que devolva a referida proposta para ser lavrado o contracto ao thesouro.

EXPEDIENTE DO SECRETARIO OFFICIOS

Ao inspector do thesour.

Remettendo copia do decreto n. d'esta data, pelo qual o sr. dr. governador resolveu mandar dar a professora aposentada Maria Arcanise Coelho da Motta, uma gratificação correspondente a 5^a parte de seu ordenado pelo tempo decorrido de 26 de junho de 1886 até a data em que foi aposentada.

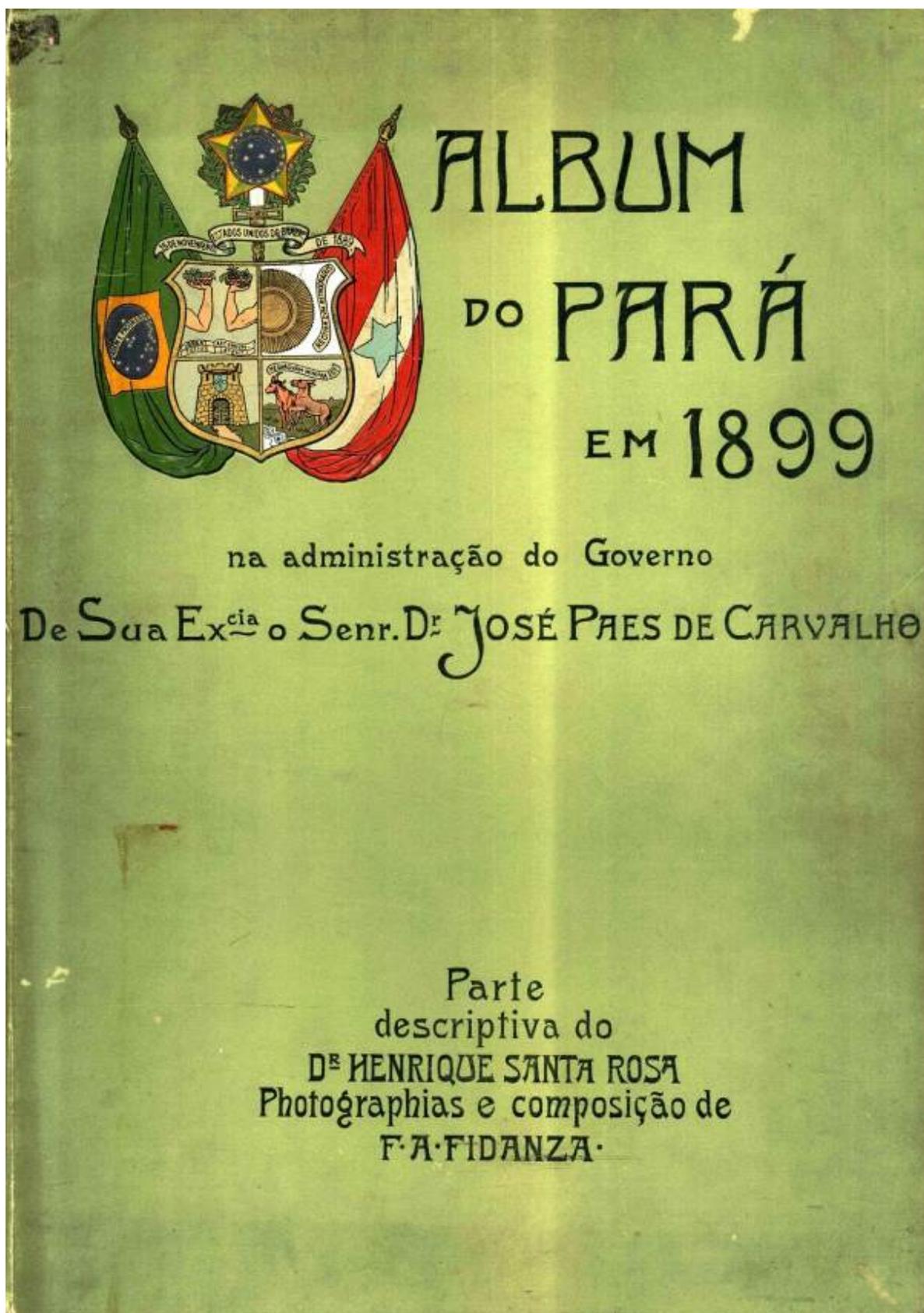
—Ao sr. Maximino Rabello Mendes.

Declarando que o sr. dr. governador fica sciente de haver o mesmo, a 24 do mez findo, reassumido o exercicio do cargo de intendente do conselho municipal de Gurupá.

DESPACHOS

Officio do director da bibliotheca, d'esta data, sob n. 52 pedindo autorisação para fazer acquisição de diversos livros, uma secretaria e duas estantes para aquella repartição.—Informe o sr. inspector do thesour.

ANEXO B – ÁLBUM DO PARÁ DE 1899 NA ADMINISTRAÇÃO DO DR. PAES DE
CARVALHO



ANEXO C – DECRETO N. 935 DE 7 DE JANEIRO DE 1901, DE CRIAÇÃO DO
GRUPO ESCOLAR JOSÉ VERÍSSIMO NA CAPITAL DO PARÁ

ESTADOS-UNIDOS DO BRAZIL

Diario Official

DO ESTADO DO PARÁ

Ordem e Progresso.

ANNO XI—13.º da Republica—N. 2780

BELEM

Quarta-feira, 9 de Janeiro de 1901

Governo do Estado
Actos do Poder Executivo

Expediente do dia 7 de Janeiro de 1901

1.ª DIRECTORIA

DECRETO N. 935—DE 7 DE JANEIRO DE 1901.

Cria nesta cidade, sob a denominação «José Veríssimo», um grupo escolar.

O Governador do Estado, tendo em consideração que lhe foi proposto pelo Director Geral da Instrução Publica em officio desta data, decreta:

Art. 1.º—Fica creado nesta cidade, sob a denominação «José Veríssimo» um grupo escolar que funcionará no predio mandado construir pelo Governo.

Art. 2.º—O grupo escolar «José Veríssimo» será organizado com as seguintes escolas complementares: 1.ª e 2.ª do sexo masculino e 3.ª do sexo feminino, todas do 3.º districto, e com as escolas elementares seguintes: 5.ª do sexo feminino do 1.º districto, 5.ª do sexo masculino do 1.º districto, 3.ª do sexo feminino do 2.º districto, 3.ª e 7.ª do sexo feminino do 3.º districto, cujas professoras não distribuidas pelos diferentes cursos do grupo escolar como melhor extinto ensino.

Art. 3.º—Serão consideradas extintas desde a data da installação do grupo todas as escolas listadas enumeradas no art. antecedente e absorvidas pelo mesmo grupo.

Art. 4.º—O grupo escolar «José Veríssimo» reger-se-á pelas disposições da secção III Cap. I Tit. III do regulamento geral do ensino primario e pelo regulamento interno que for decretado nos termos do art. 86 do citado regulamento.

Art. 5.º—O grupo escolar «José Veríssimo» será installado no dia que o Director Geral da Instrução Publica designar.

Art. 6.º—Revogam-se as disposições em contrario.

Palacio do Governo do Estado do Pará, 7 de Janeiro de 1901.

DR. JOSÉ PAES DE CARVALHO.
Augusto Olympio de Araujo e Sousa.

Postura de 7 de Janeiro de 1901.

O Governador do Estado, em complemento do decreto n. 935 d'esta data e de accordo com a proposta do Director Geral da Instrução Publica constante do officio de hoje resolve designar:

O professor effectivo da 1.ª escola complementar do sexo masculino do 3.º districto, normalista Manoel José Pereira de Carvalho, para reger a aula do curso superior da secção masculina do grupo escolar «José Veríssimo»;

O professor effectivo da 2.ª escola complementar do sexo masculino do 3.º districto, normalista João Emilio de Queiroz Coutinho, para reger a aula do curso medio da secção masculina do mesmo grupo;

A professora effectiva da 5.ª escola elementar do sexo feminino do 1.º districto, normalista d. Georgina Martins, para reger a 1.ª aula do curso elementar da secção masculina do referido grupo;

A professora effectiva da 7.ª escola elementar do sexo feminino do 3.º districto, normalista d. Dorothea Margarida Gonçalves dos Santos, para reger a 2.ª aula do curso elementar, da secção masculina, do citado grupo;

A professora effectiva da 3.ª escola complementar do sexo feminino do 3.º districto, normalista d. Barbara Martins Leal, para reger a aula do curso superior, da secção feminina, do mesmo grupo escolar José Verissimo;

A professora effectiva da 5.ª escola elementar do sexo masculino do 1.º districto, normalista d. Maria José Rabelle, para reger a aula do curso medio, da secção feminina, do referido grupo;

A professora effectiva da 5.ª escola elementar do sexo feminino do 3.º districto, normalista d. Balbina Leal Pimental Bueno, para reger a 1.ª aula do curso elementar, da secção feminina, do referido grupo;

A professora effectiva da 3.ª escola elementar do sexo feminino do 3.º districto, d. Benavinda Amella Pinheiro, para reger a 1.ª aula do curso elementar, da secção feminina, do referido grupo;

Resolve, outrossim, nomear para servirem effectivamente os lugares de adjuntas:

Da 1.ª aula do curso elementar da secção masculina, a normalista d. Maria Luiza de Moura Palla;

Da 2.ª aula do curso elementar, da secção masculina, a normalista d. Luiza Isalina de Andrade;

Da 1.ª aula do curso elementar, da secção feminina, a normalista d. Maria Pinto do Amaral;

Da 2.ª aula do curso elementar da secção feminina, a normalista d. Placidia Alves da Cunha.

Para servir effectivamente o cargo de director do referida grupo escolar «José Veríssimo», resolve igualmente nomear o normalista Augusto Cesar Pinheiro, actual inspector do ensino na 12.ª circumscripção escolar.

Palacio do Governo do Estado do Pará, 7 de Janeiro de 1901.

DR. JOSÉ PAES DE CARVALHO.
Augusto Olympio de Araujo e Sousa.

Foram nomeados:

—O cidadão José Antonio Malheiros, para reger interinamente a escola elementar do sexo masculino da povoação «Terra Santa», no municipio de Faro.

—O cidadão Bernardino José dos Reis p servir o lugar de delegado do Governo perante o conselho escolar da villa de Ourem.

Fixaram-se as devidas communicações.

OFFICIOS

Ao director geral do instituto Lauro Sod Remetendo a petição em que o adjunto curso primario daquelle estabelecimento, Per d'Araujo Costa, solicita um dos chalets existentes, para sua residencia e de sua familia e autorisando-o á resolver a respeito como melhor lhe parecer a bem da disciplina do estabelecimento.

Ao inspector do thesouro. Auctorisando-o a mandar entregar ao porteiro da secretaria do Senado, Josias Ferré do Nascimento, a importancia de noventa mil reis, (900\$000) ouro, por conta da ver de-timada ao expediente da mesma secretar conforme solicito o 1.º secretario em officio n. 153.

Faz-se a devida communicação.

DESPACHOS

Officio do director da bibliotheca publica de 5 do corrente, solicitando pagamento de conta de Caccavoni & C.ª, na importancia 1:000\$000, proveniente da 1400 mappas, região limitotrophes entre Matto-Grosso e Pa que foram annexos á edição do «Diario Official de 1 do corrente.—Ao thesouro para pagar pela verba do tit. XIX § 14 do organon vigente.

Officio do mesmo director da mesma dat pedido pagamento da conta de Antonio Costa Souza, na importancia de 150\$000, proveniente da collocação de um mastro para a deira n'aquella repartição.—Ao thesouro para pagar, em termos.

—Officio do Administrador do Theatro e Paz, de 4 do corrente, solicitando pagamento da conta de Sabino Silva na importancia de 4:250\$000, proveniente de varios objectos fornecidos áquella estabelecimento.—Ao Theouro para pagar, em termos.

EXPEDIENTE DO SECRETARIO

OFFICIO

—Ao 1.º Secretario do Senado. Communicação que o sr. dr. Governador acaba de auctorisar o thesouro do Estado a entregar ao porteiro da secretaria d'aquella camara, Josias Ferreira do Nascimento, a importancia de 900\$000, ouro, solicitada em officio de do corrente pelo referido secretario.

ANEXO D – REGULAMENTO GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO – DECRETO N.
1190 DE 17 DE FEVEREIRO DE 1903

Estadual Arthur Vianna. CRB-2796

ESTADOS-UNIDOS DO BRAZIL

Diario Official

DO ESTADO DO PARA'

Ordem e Progresso.

ANNO 351--45.ª da Republica--N. 2900 BELEM Quarta-Feira, 18 de Fevereiro de 1903

GOVERNO DO ESTADO

Actos do Poder Executivo

Espediente do dia 17 de fevereiro de 1903

REGULAMENTO GERAL DO ENSINO PRIMARIO

DECRETO N. 1190—de 17 de Fevereiro de 1903

Reorganiza o ensino primario do Estado.

O Governador do Estado, usando da autorisação que lhe confere a Lei n. 834 do 24 de Outubro de 1902, decreta:

TITULO I

Da direcção e inspecção do ensino primario

Art. 1.º—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.

CAPITULO I

DO SECRETARIO DE ESTADO DA INSTRUCÇÃO PUBLICA

Art. 2.º—Ao Secretario de Estado da Instrucção Publica, compete:

1.º A fiscalisação directa e superintendencia de todas as escolas publicas e particulares;
2.º O estudo das quaesções relativas á instrucção primaria, sua applicação e pratica no Estado;
3.º A convocação e presidencia do Conselho Superior;
4.º A expedição de ordens e instrucções pedagogicas escriptas para o desenvolvimento e progresso do ensino;
5.º A organisação do regimento interno das escolas e programas de ensino com approvação do Governador;
6.º Attestar a frequencia dos professores da capital e visar os attestados passados aos professores do interior, ou lhes dar outros, quando verificar que as autoridades encarregadas d'esse serviço agiram-se a favor, sem justa causa;
7.º Mandar annunciar por editaes as cadeiras vagas, abrindo concorrência para o respectivo provimento;
8.º Impôr aos funcionarios do magisterio primario as penas disciplinares, de accordo com este regulamento, e applicar as que forem impostas pelo Conselho Superior;
9.º Nomear substitutos aos professores e adjunctos effectivos nos seus impedimentos, approvar ou negar approvação aos nomeados pelos Conselhos Escolares e dispensal-os quando se tornarem incompativeis para o exercicio do magisterio;

10. Informar ao Governador em relatorio annual, minuciosamente, sobre o estado da instrucção primaria, propondo as medidas necessarias para o seu melhoramento e diffusão no Estado, e fazendo menção especial dos professores da capital e do interior que mais se tiverem distinguido durante o anno lectivo, tendo em attenção o resultado dos exames para diploma de estados primarios;
11. Justificar faltas, aos funcionarios do magisterio primario, sendo com direito á percepção do ordenado, até 15 dias;
12. Comissionar professores publicos, de preferencia os que estiverem em disponibilidade, sempre que o serviço da instrucção o exigir, para a fiscalisação e inspecção das escolas publicas, cabendo ao comissionado os vencimentos integros de sua entrada, passagens por conta do Estado e uma diaria de tres mil réis, ouro, quando a inspecção for resolvida no interior do Estado;
13. Designar os directores dos estabelecimentos de ensino para represental-o em serviços de instrucção;
14. Delegar nos directores dos estabelecimentos de ensino o chefe da 3.ª secção as attribuições que lhe cabem, quando o serviço publico o exigir.

CAPITULO II

DO CONSELHO SUPERIOR

Art. 3.º—O Conselho Superior de Instrucção Publica será composto de cinco membros nomeados pelo Governador do Estado, dentre os cidadãos de comprovada competencia em assumptos de instrucção publica e reconhecida probidade. Compete ao Conselho Superior:

1.º Informar e dar parecer sobre quaesções e assumptos administrativos com relação á instrucção primaria, nos casos omissos ou de interpretação de lei e do presente regulamento, quando o julgar necessario o Secretario de Estado da Instrucção Publica;
2.º Deliberar sobre a vitaliciedade dos professores e resolver sobre as concessões e vantagens, que lhe são conferidas por este regulamento;
3.º Propôr as medidas e providencias que entou ler a favor da instrucção primaria;
4.º Revêr no fim de cada anno a lista das liras approvadas para o ensino, fazer-las substituir pelas que lhe parecerem mais aproveitaveis;
Esta lista será publicada pelo *Diario Official* e pela *A Escola*, para conhecimento dos professores.
5.º Interpretar os actos legais ou regulamentares já decretados, não lhe sendo lícito crear materia nova e não conforme nas leis e regulamentos do ensino vigentes.

Art. 4.º—O voto do Conselho Superior é apenas consultivo, salvo quando usar das seguintes attribuições, em que terá voto deliberativo:

1.º Decidir em gráo de recurso em ultima instancia as reclamações sobre as penas impostas pelas autoridades do ensino, na forma d'este regulamento e dos demais estabelecimentos de instrucção official.
2.º Approvar, mediante parecer de uma comissão por si nomeada, os methodos e systemas practicos de ensino, assim como a adopção, revisão ou substituição de escripturas e livros escolares;

Fonte: Diário Oficial do Estado do Pará, setor de impresso na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

ANEXO E – CONGRESSO PEDAGÓGICO – DECRETO N. 874 DE 11 DE JULHO
DE 1900

Documentação fotocopiada dos originais pertencentes ao Acervo da Biblioteca Pública Estadual Arthur Vianna.

ESTADOS-UNIDOS DO BRAZIL

Diario Oficial

DO ESTADO DO PARÁ

Ordem e Progresso

ANNO X—12ª da Republica—N 2640

BELEM

Quarta-feira, 18 de Julho de 1900

Governo do Estado

Actos do Poder Executivo

DECRETO n. 874 de 11 de Julho de 1900.

Realiza n'esta capital um Congresso Pedagógico e approva o seu regimento.

O Governador do Estado, tendo em consideração o que lhe foi proposto pelo Director Geral da Instrução Publica, em officio de 8 do corrente, e attendendo ás vantagens resultantes para a Instrução Publica do Estado da instituição nesta capital de um Congresso Pedagógico, sob os moldes expostos pelo mesmo Director Geral no supra mencionado officio, decreta:

Art. 1º—Fica instituido n'esta capital um Congresso Pedagógico, destinado ao desenvolvimento do ensino publico.

Art. 2º—O referido Congresso reger-se-á pelo Regimento que com este baixa, organizado pelo Director Geral da Instrução Publica, que assim o faça imprimir e executar.

Art. 3º—Revogam-se as disposições em contrario.

Palacio do Governo do Estado do Pará, 11 de Julho de 1900.

DR. JOSÉ PAES DE CARVALHO.
Augusto Olympio de Araujo e Souza.

REGIMENTO

DO

CONGRESSO PEDAGÓGICO DO ESTADO DO PARÁ

CAPITULO I

DO CONGRESSO E SEUS FINS

Art. 1º—Fica instituido, n'este Estado, um Congresso Pedagógico, destinado ao desenvolvimento do ensino publico.

Art. 2º—O Congresso Pedagógico funcionará em sessões ordinarias uma vez por anno a contar da data de sua instalação.

§ Único. Para assumpto urgente e de accentuada importancia, poderá ser o Congresso convocado extraordinariamente, em qualquer epocha, pelo Director Geral da Instrução Publica, ou por ordem do Governador do Estado.

Art. 3º—Cada sessão durará 20 dias consecutivos, podendo ser prorrogada por mais 10, si assim resolver o Congresso, ou encerrada antes d'aquelle prazo, a juizo do Presidente, com approvação do mesmo Congresso.

Art. 4º—Terá por fins especiaes:

- a) discutir theses sobre o ensino publico em todas as suas ramificações;
- b) discutir medidas importantes tendentes ao progresso e levantamento da Instrução Publica;
- c) discutir pontos duvidosos ou omissos nas leis que regem o ensino publico;
- d) discutir, em geral, os direitos do professorado e medidas proveitosas para o seu bem estar e produtividade de sua elevada missão.

Art. 5º—Annexa ao Congresso, destinada especialmente aos seus membros, e accessivel a todo o professorado, será instituida uma bibliotheca pedagogica para maior desenvolvimento dos seus fins.

CAPITULO II

DA ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO

Art. 6º—O Congresso compor-se-á de 65 membros, divididos em duas categorias: natos e electivos.

Art. 7º—São membros natos:

- a) O delegado do Governador perante o Conselho Superior de Instrução Publica;
- b) O inspetores do ensino;
- c) O lente de Pedagogia e legislação do ensino na Escola Normal;
- d) O Director Geral do Serviço Sanitario do Estado;
- e) O Director Geral das Obras e Trabalhos Publicos;
- f) O Director do Museu;
- g) O Director da Bibliotheca Publica;

Art. 8º—São membros electivos:

- a) 31 representantes do magisterio publico primario;
- b) 3 representantes do magisterio primario particular;
- c) 1 representante do Lyceu Parthenense;
- d) 1 representante da Escola Normal;
- e) 1 representante do Instituto Lauro Sodré;
- f) 1 representante do Lyceu Benjamin Constant;
- g) 1 representante do Instituto Gentil Bittencourt;
- h) 1 representante do Instituto Carlos Gomes;
- i) 1 representante da Escola de Bellas Artes;
- j) 1 representante do Instituto Civico-Juridico Paes de Carvalho;
- k) 1 representante da Escola Pratica de Commercio.

Art. 9º—Para a representação do magisterio publico primario o Estado dividido em 16 circulos electorales, correspondentes ás 16 circunscripções escolares existentes, pela forma seguinte:

1º circulo.—Comprehendendo todas as escolas existentes no 1º e 2º districtos da Capital, em Guajará-miry, Guajará-assú, Inhanguy, Caraparú, Ilapicuri, Aycarahú, rio Carnopiú, villa de Barcarena e Conde, com sede na Capital.

2º circulo.—Comprehendendo todas as escolas existentes no 3º districto da capital, nas villas do Pinheiro e Mosqueiro, ilha dos Bragas, Arapiranga, ilha das Onças, Auri e municipio de Soure, com sede na capital.

3º circulo.—Comprehendendo todas as escolas existentes no 4º districto da capital, nas villas de Bemfica, Benevides, Santa Izabel, Apehú e Castanhal, na povoação de Arapápe, nos logares Souza, Ananindeua, Mariuba, Mocajuba, 5ª travessa de Benevides e sitio Macapá, tendo a sede na capital.

4º circulo.—Comprehendendo todas as escolas existentes nos municipios de S. Domingos da Boa-Vista, S. Miguel do Guamá, Ourem, Irituia, tendo a sede em S. Miguel do Guamá.

5º circulo.—Comprehendendo todas as escolas existentes nos municipios de Abaeté, Igarapé-miry, Mojá, Acari, tendo sede em Abaeté.

6º circulo.—Comprehendendo todas as escolas existentes nos municipios de Pontas de Pedras, Muamá, S. Sebastião da Boa-Vista, Curralinho tendo a sede em Ponta de Pedras.

Fonte: Diário Oficial do Estado do Pará, setor de impresso na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

ANEXO F – DECRETO N. 1191 DE 19 DE FEVEREIRO DE 1903

Documentação fotocopiada dos originais pertencentes ao Acervo da Biblioteca Pública Estadual Arthur Vianna.

Ruth Selma dos Santos
FCPTN/GBPAV
CPB-27788

ESTADOS-UNIDOS DO BRAZIL

Diario Oficial

DO ESTADO DO PARÁ

Ordem e Progresso.

ANNO XXI—15.ª da Assembleia—N. 3301 BELEM Sexta-feira, 20 de Fevereiro de 1903

GOVERNO DO ESTADO

Actos do Poder Executivo

Expediente do dia 19 de fevereiro de 1903

DECRETO N. 1191 de 19 Fevereiro de 1903

O Governador do Estado usando da attribuição que lhe é conferida pela lei n. 834 de 24 de Outubro de 1902, combinado com o art. 2º § 5º do Decreto n. 1190, de 17 de Fevereiro de 1903, decreta:

Art. unico.—Ficam approvados os programmas de ensino primario e para exames de estudos primarios que com este baixam, assignados pelo Secretario de Estado da Justiça, Interior e Instrucção Publica.

Palacio do Governo do Estado do Pará, 19 de Fevereiro de 1903.

AUGUSTO MONTENEGRO,
G. Amazonas de Figueiredo.

PROGRAMMA

DE

Ensino Primario do Estado do Pará

CURSO ELEMENTAR

PRIMEIRO ANNO

Leitura e escripta

Primeiros exercicios de leitura e de escripta.

Arithmetica

Estudo dos algarismos.—Contagem dos numeros e sua representação graphica.—Leitura e escripta dos numeros.—Primeiros exercicios de addição.

SEGUNDO ANNO

Leitura e escripta

—Continuação dos exercicios de leitura e escripta.

Arithmetica

TERCEIRO ANNO

Leitura

Leitura corrente com pausa e accentuação. Exercicios de leitura manuscrita, servindo para isso o dictado depois de correcto e passado a limpo.

Escripta

1.ª—Continuação dos exercicios de escripta.
2.ª—Primeiros exercicios de dictado.

Portuguez

Primeiras noções de grammatica comprehendendo:—definição e divisões geraes da grammatica.—Phonologia.—Rudimentos de analyse phonologica.

Arithmetica

Recordação da materia estudada.—Exercicios de multiplicação e divisão.—Definições das operações fundamentaes.—Divisibilidade dos numeros e principaes caracteres.—Maximo commum e minimo multiplo commum divisor.—Noções elementares sobre numeros primos.—Preliminares de fracções ordinarias.

QUARTO ANNO

Leitura

Leitura explicativa de instrucção moral e civica.—Lições de cousas.

Escripta

Trechos dictados.—Exercicios calligraphicos, aperfeiçoados de cursivo e bastardo.

Portuguez

Divisões e definições geraes da grammatica.—Phonologia e taxionomia.—Analyse phonologica e taxionomica, e elementos de morphologia e syntaxe.

Arithmetica

Recapitulação do ensino anterior.—Fracções decimaes; distincção entre estas e fracções ordinarias.—Operações sobre fracções ordinarias e decimaes.—Conversão de fracções ordinarias em decimaes e vice-versa.—Noções geraes sobre systema metrico com exercicios praticos de suas principaes medidas.

Geometria

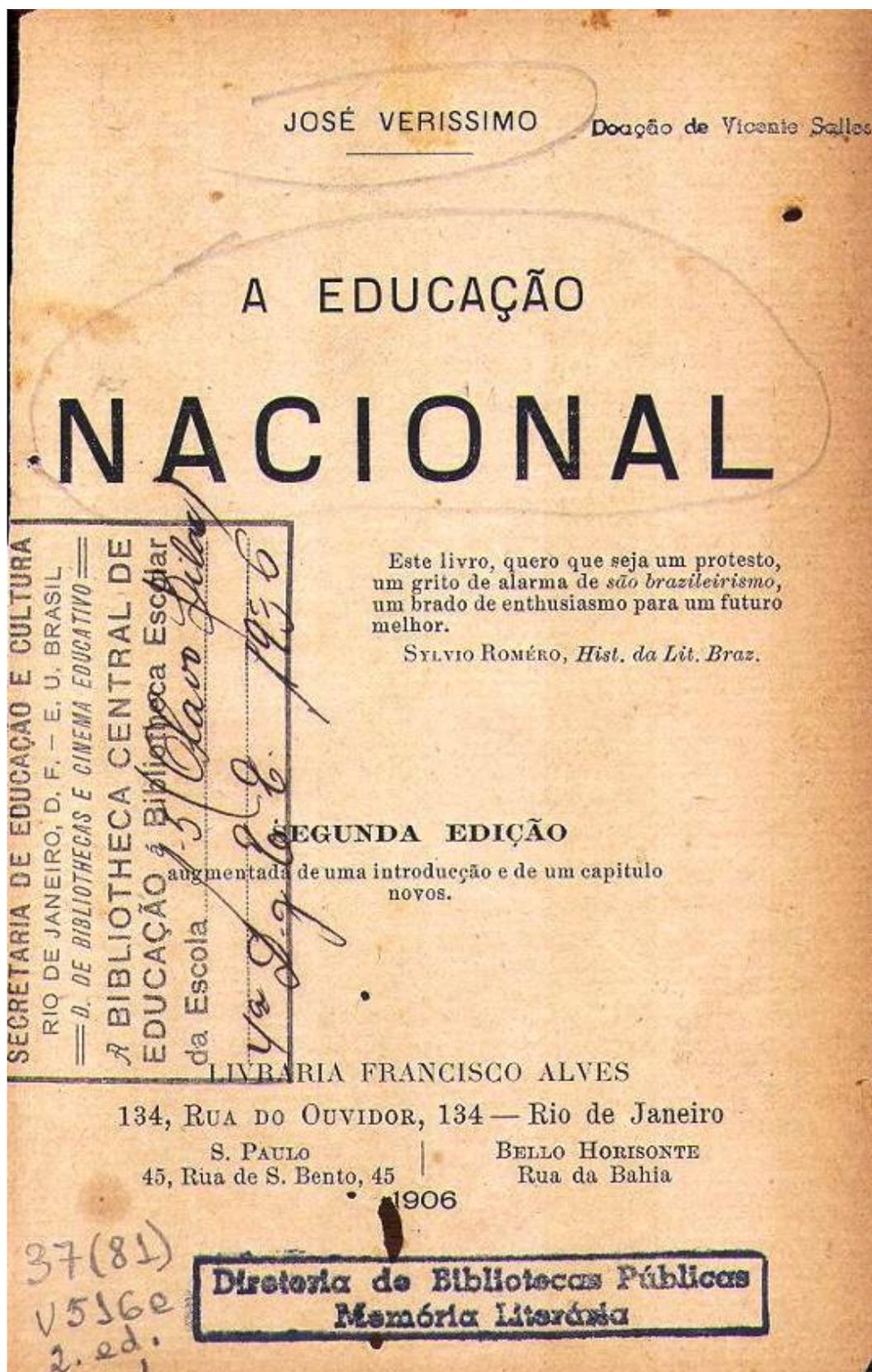
Definições, corpo, superficie, linha e ponto.—Linhas em geral.—Posição das linhas.—Exercicios praticos de desenho em cadernos com recordação no quadro preto.

Geographia

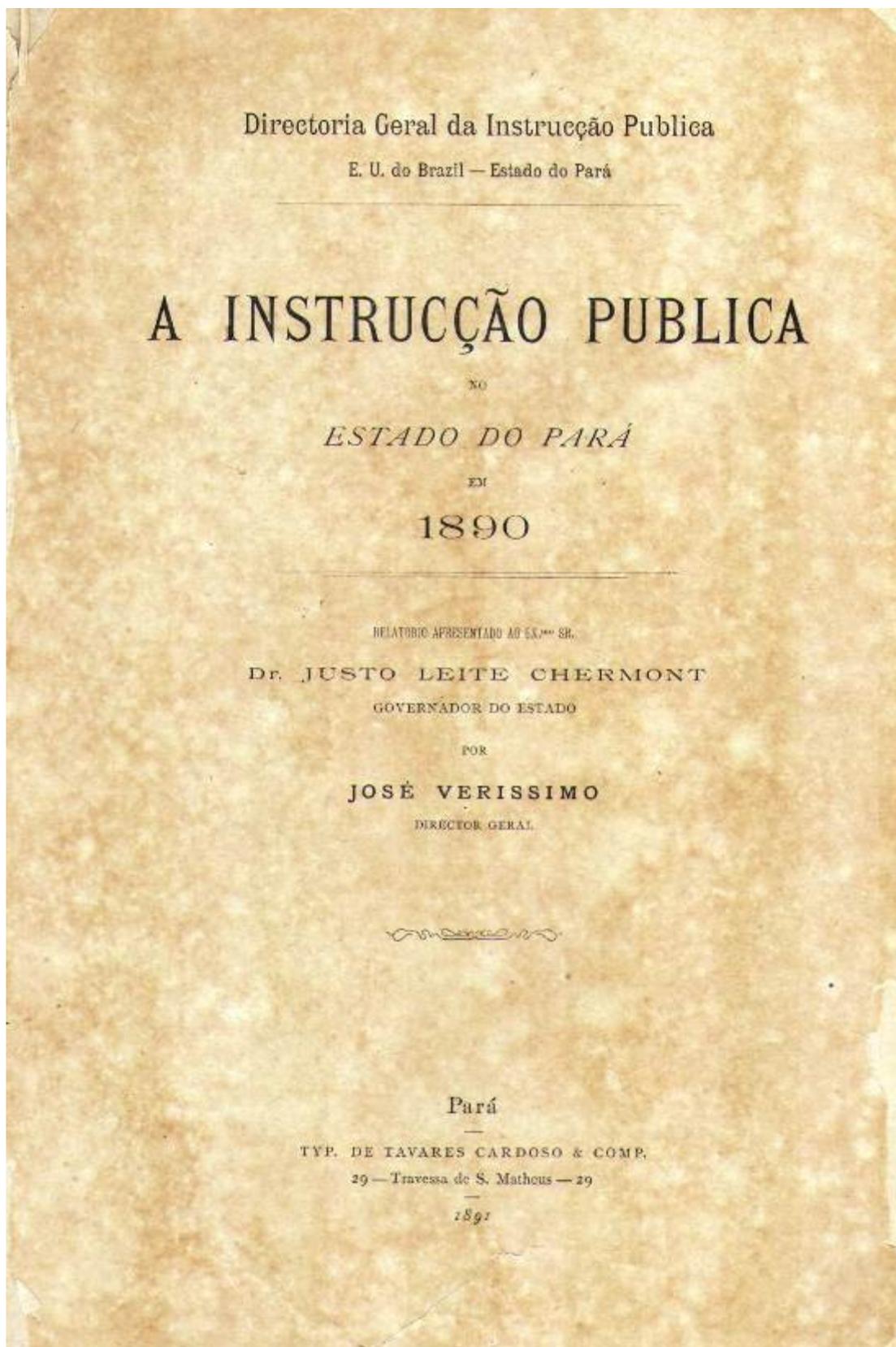
1.ª—Definição e divisão geographica.—Idéas da

Fonte: Diário Oficial do Estado do Pará, setor de impresso na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

ANEXO G – FOLHA DE ROSTO DO LIVRO EDUCAÇÃO NACIONAL DE
VERÍSSIMO (1906)

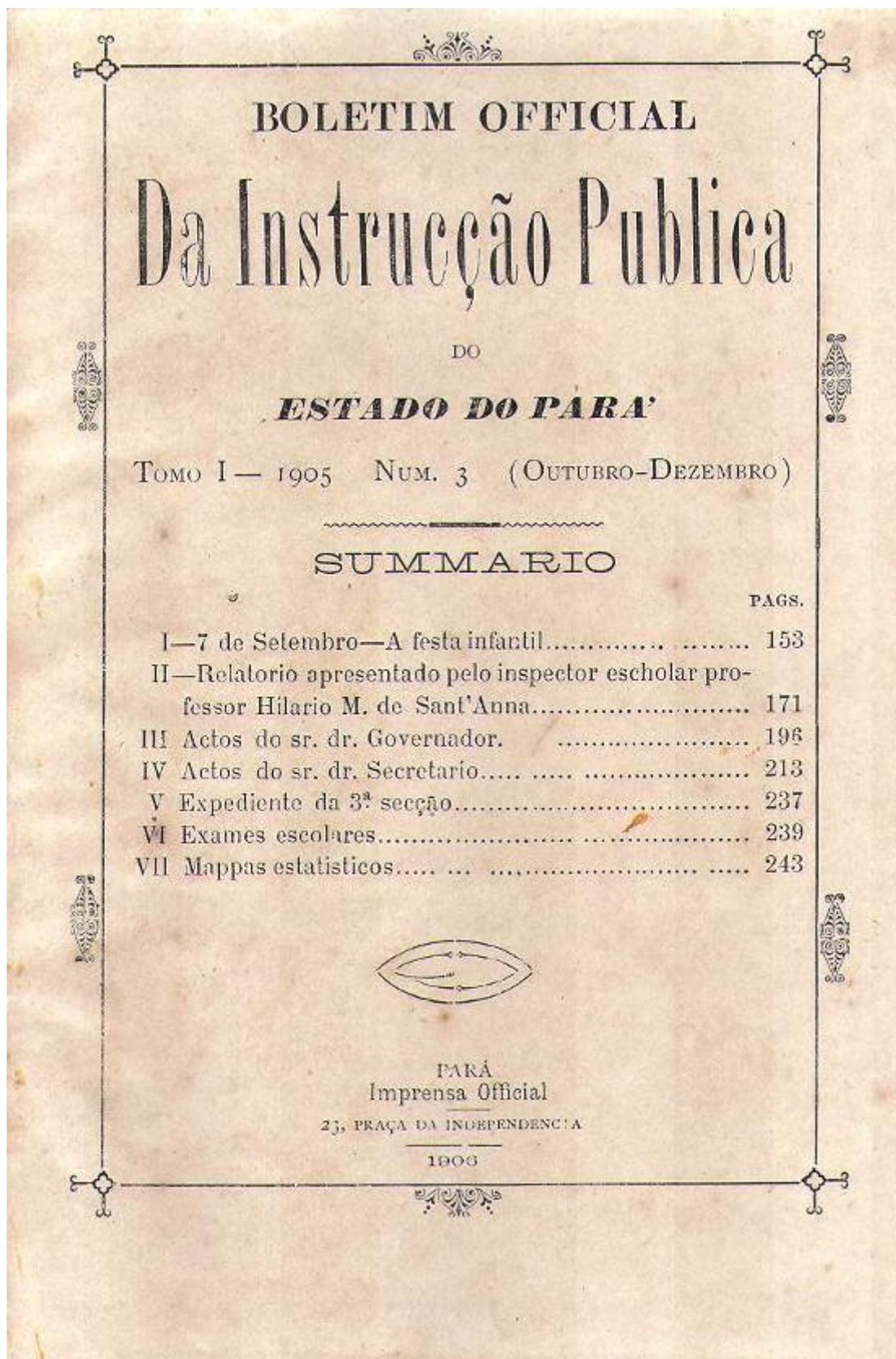


ANEXO H – FOLHA DE ROSTO DO RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA
INSTRUÇÃO PÚBLICA, VERÍSSIMO (1890)

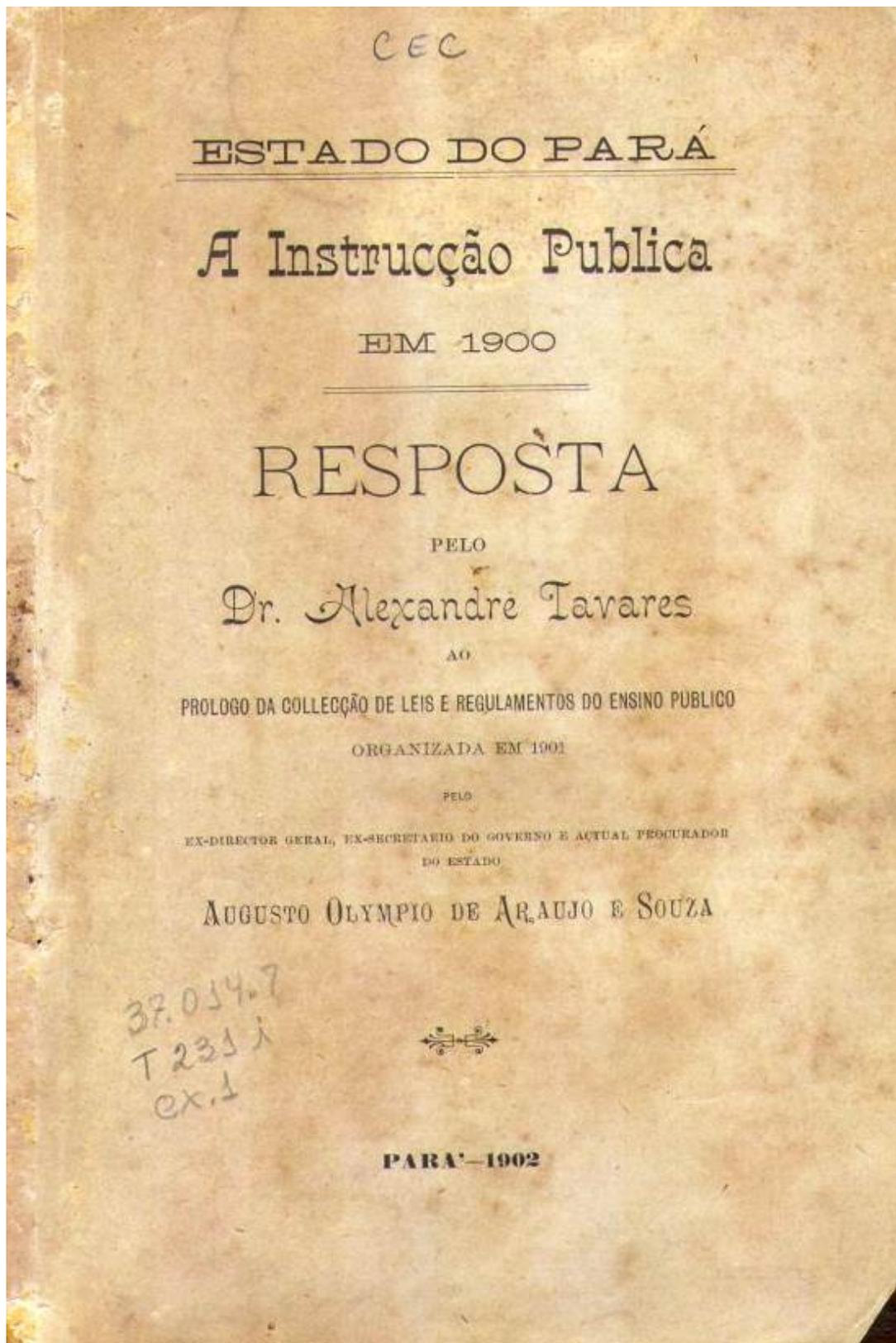


Fonte: Setor de Obras raras na Biblioteca Geral da UFPA – Belém/PA.

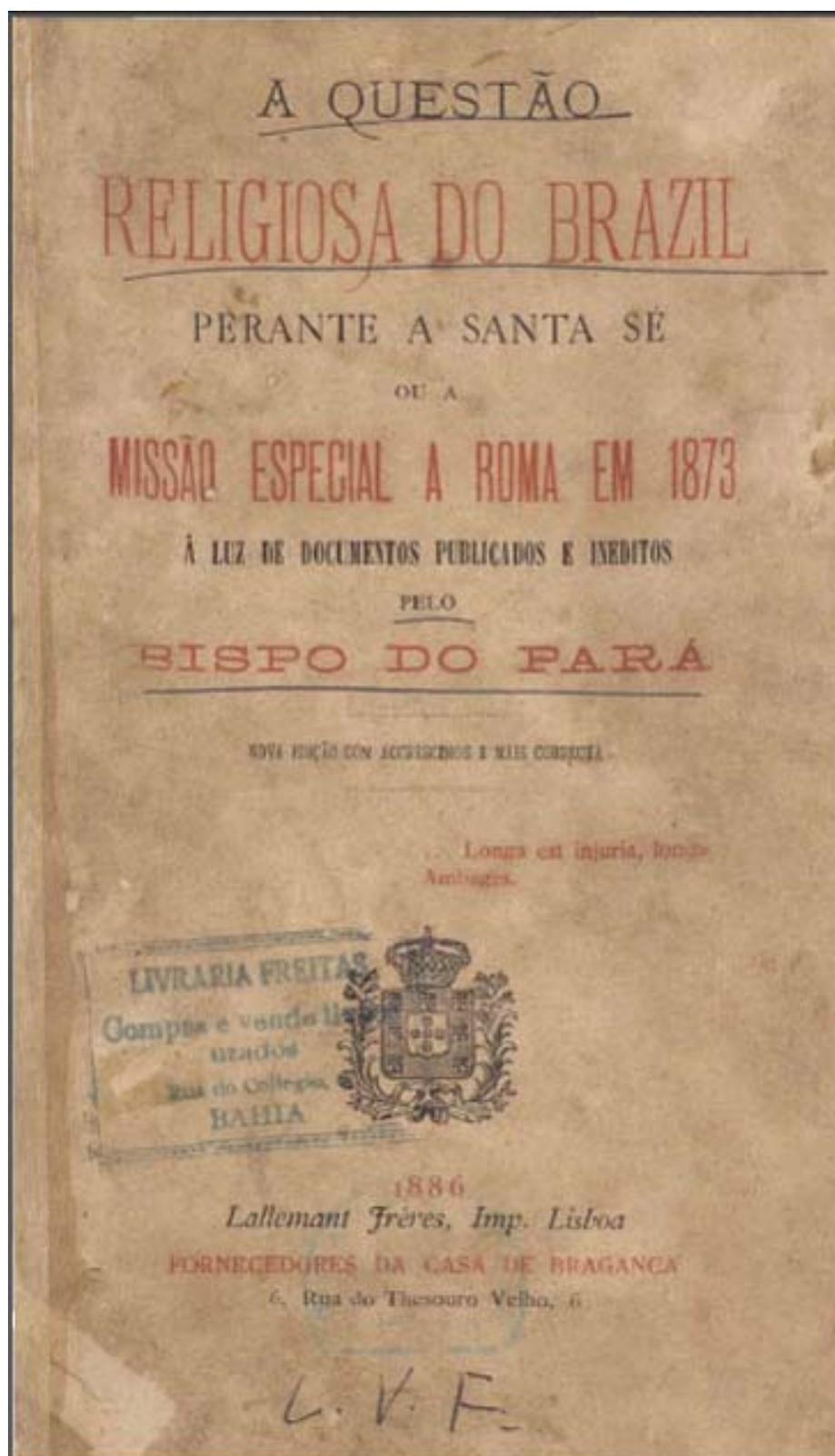
ANEXO I – SUMÁRIO DO BOLETIM OFICIAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO
ESTADO DO PARÁ (1906)



ANEXO J – FOLHA DE ROSTO DO ESTADO DO PARÁ: A INSTRUÇÃO PÚBLICA EM 1900 – RESPOSTA PELO DR. ALEXANDRE AO PROLOGO DA COLEÇÃO DE LEIS E REGULAMENTOS DO ENSINO PÚBLICO (1902)



**ANEXO L – FOLHA DE ROSTO DO LIVRO A QUESTÃO RELIGIOSA NO BRAZIL
PERANTE A SANTA SÉ OU A MISSÃO ESPECIAL A ROMA EM 1873 PELO BISPO
DOM MACEDO**



ANEXO M - FOLHA DE ROSTO DO LIVRO O BARÃO DE PENEDO E A SUA
MISSÃO A ROMA PELO BISPO DO PARÁ (1888)



ANEXO N - O LIBERAL DO PARÁ



Fonte: Setor de Microfilmagem na Biblioteca do CENTUR - Belém/PA.

ANEXO O – FOLHA DE ROSTO - FALA QUE O SR. DR. JOSÉ JOAQUIM DA
CUNHA PRESIDENTE DA PROVÍNCIA DIRIGIDO A ASSEMBLEIA
LEGISLATIVA DA PROVÍNCIA

FALTA

QUE

o

Cam.º Int. Dr. José Joaquim da Cunha,

PRESIDENTE DESTA PROVÍNCIA,

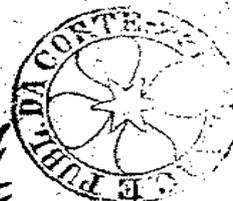
DIRIGIO

A

ASSEMBLÉA LEGISLATIVA PROVINCIAL,

NA ABERTURA DA MESMA ASSEMBLEA,

No dia 15 de Agosto de 1853.



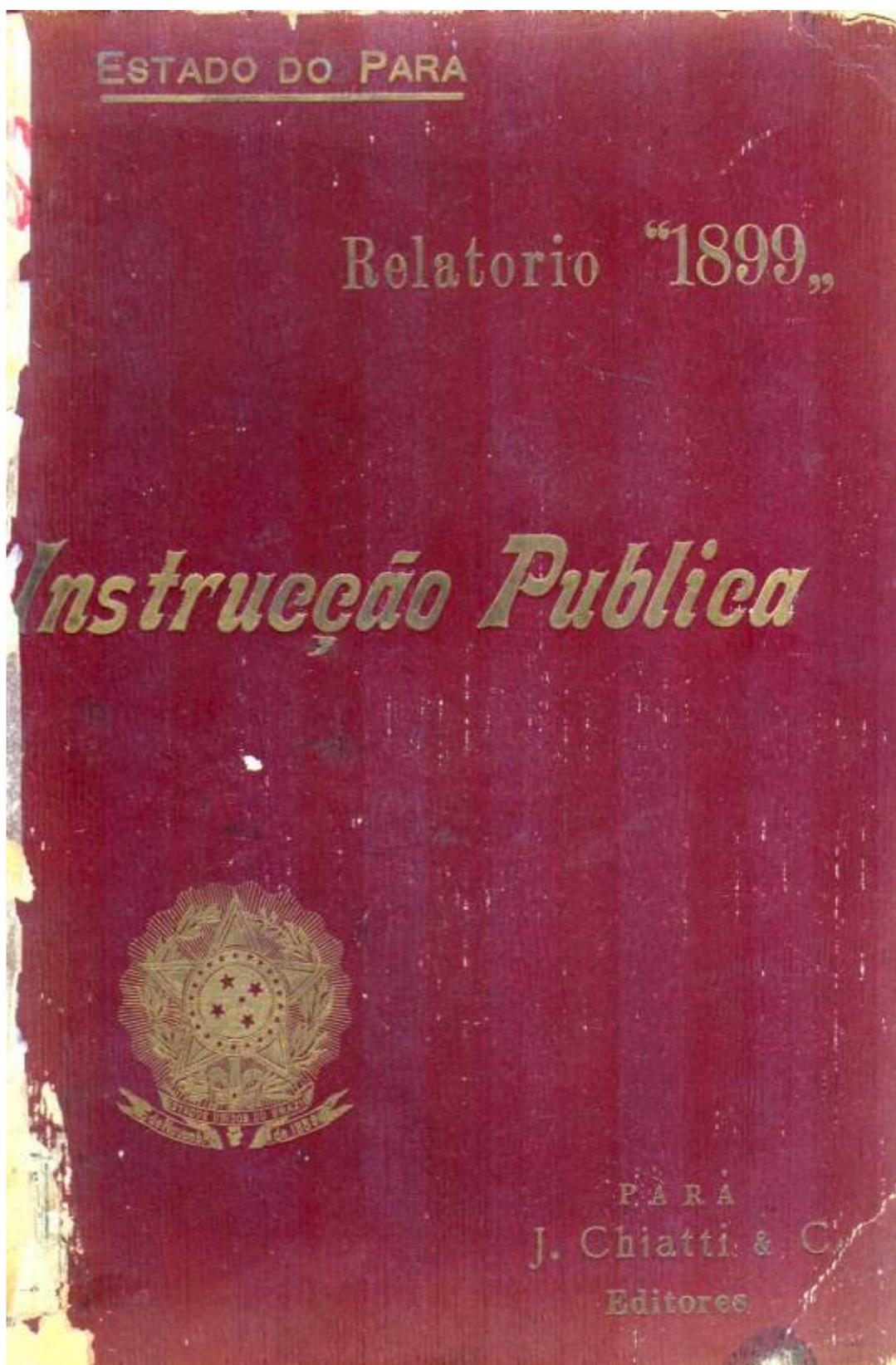
PARÁ.



Typographia de Santos & Filhos, 1853.



ANEXO P – CAPA DO RELATÓRIO DE VIRGÍLIO CARDOSOS (1899)



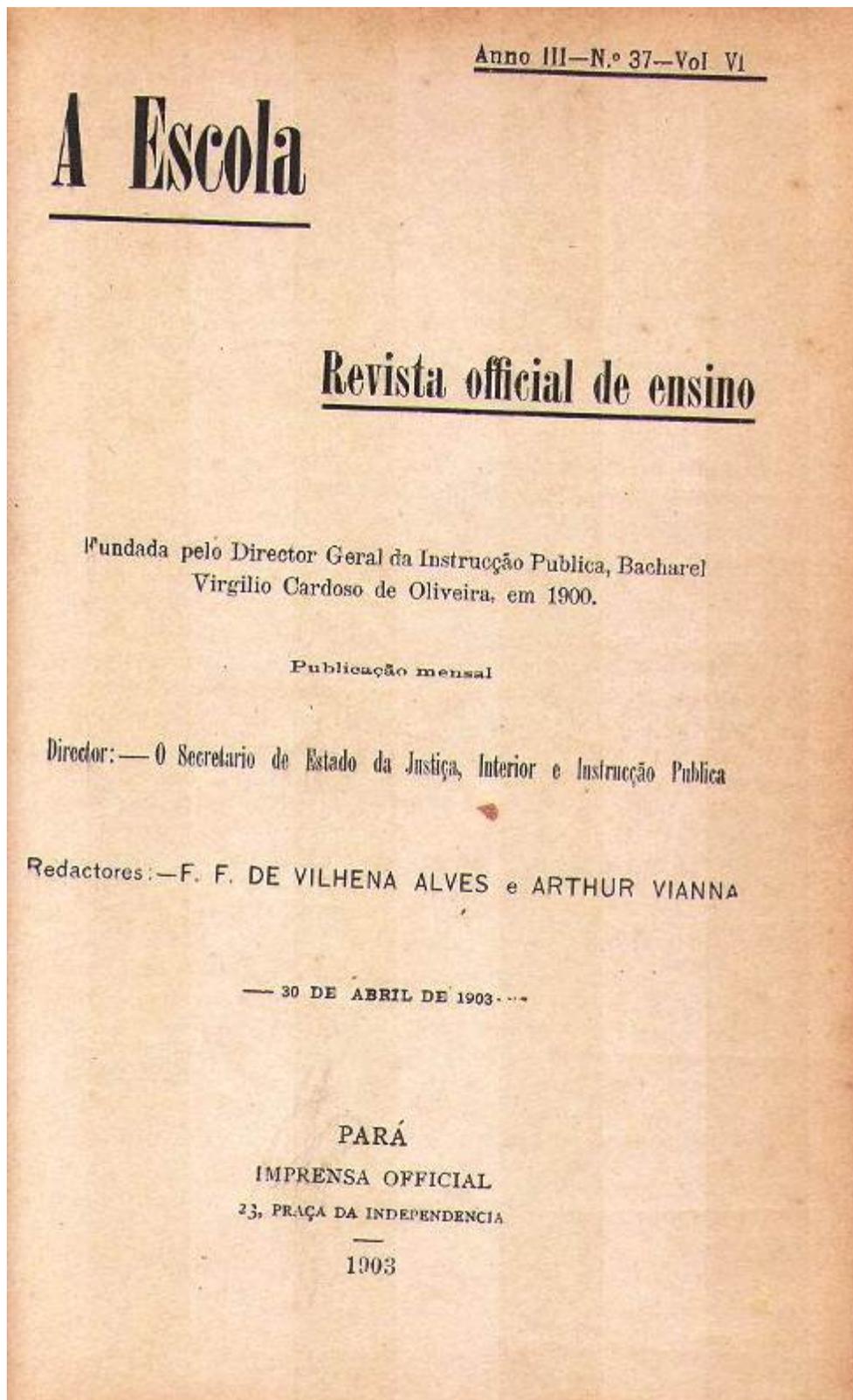
Fonte: Setor de Obras raras na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

ANEXO Q – FOLHA DE ROSTO DO RELATÓRIO DE VIRGÍLIO CARDOSOS
(1899)



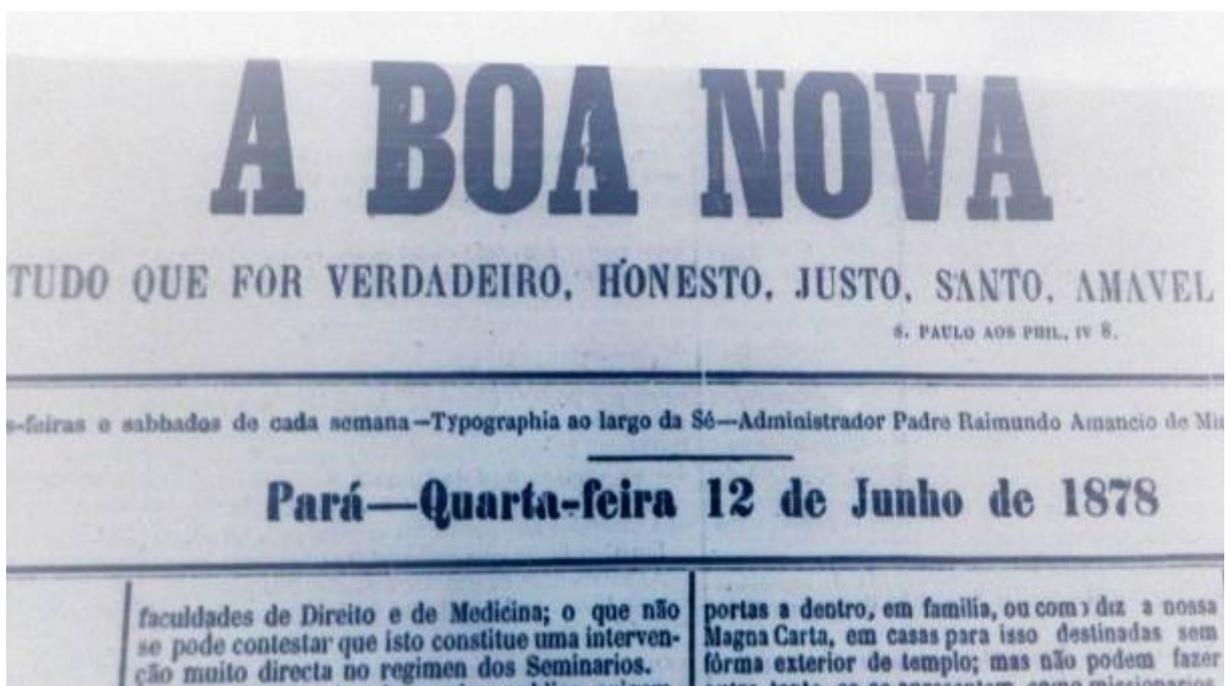
Fonte: Setor de Obras raras na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

ANEXO R – FOLHA DE ROSTO DA REVISTA A ESCOLA (1903)



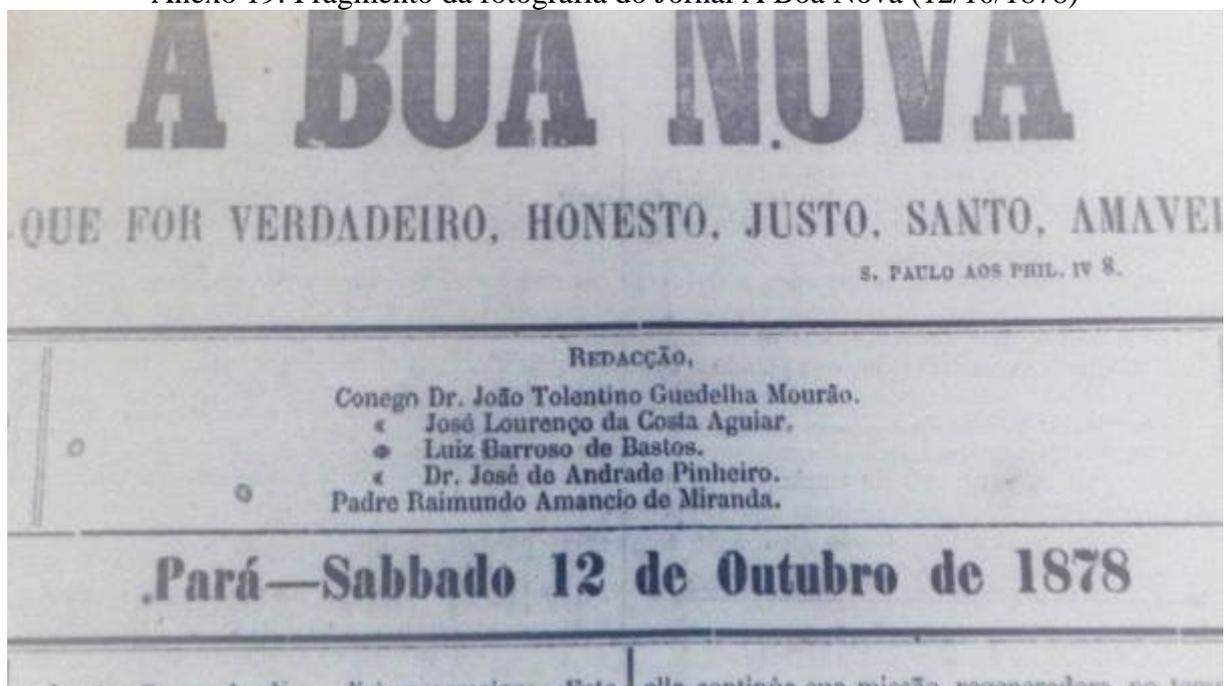
Fonte: Setor de Obras raras na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

**ANEXO S – FRAGMENTO DA FOTOGRAFIA DO JORNAL A BOA NOVA
(12/06/1878)**



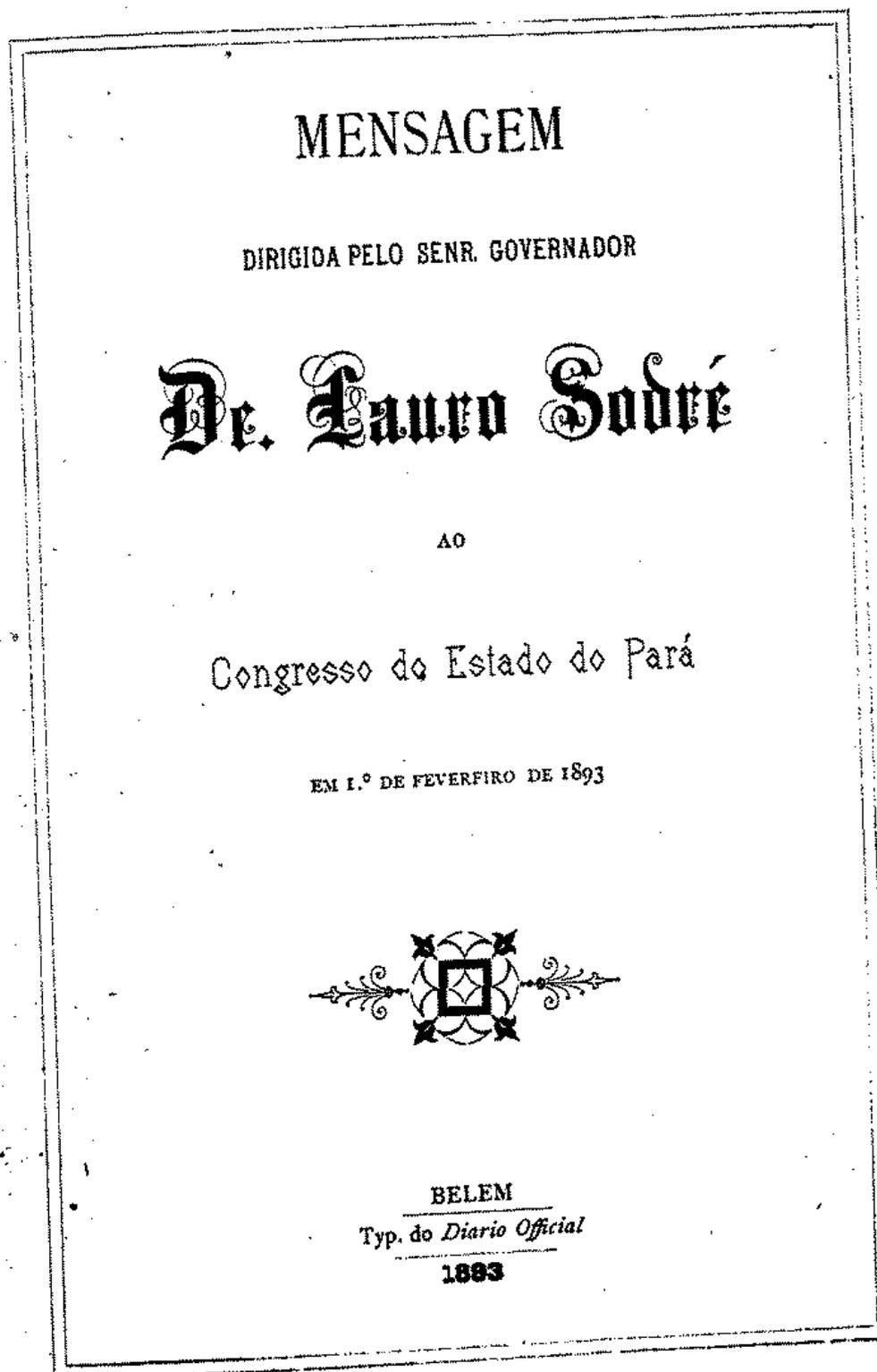
Fonte: Setor de Microfilmagem na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

Anexo 19: Fragmento da fotografia do Jornal A Boa Nova (12/10/1878)

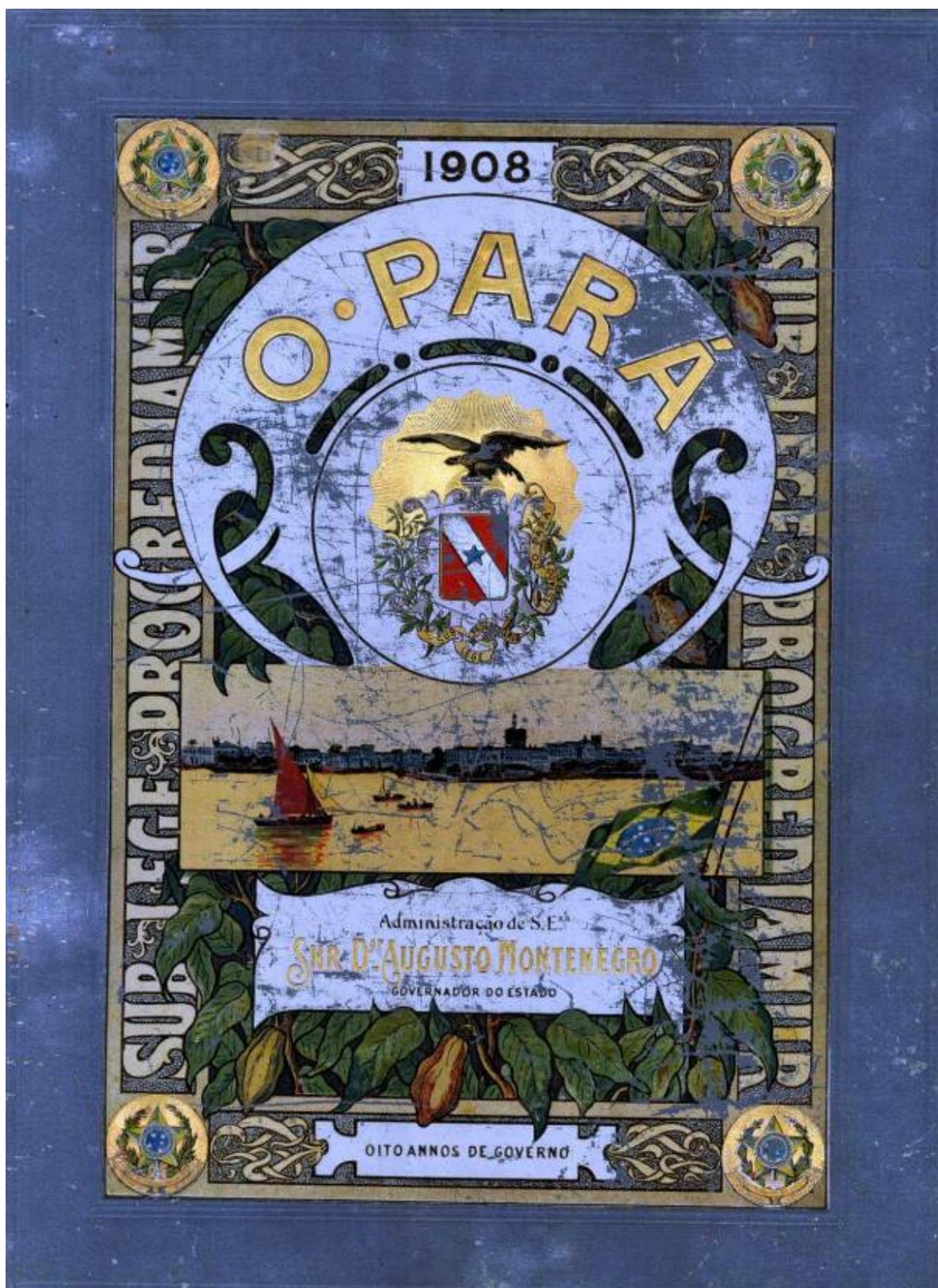


Fonte: Setor de Microfilmagem na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

ANEXO T - MENSAGEM DO GOVERNADOR LAURO SODRÉ AO CONGRESSO
DO ESTADO DO PARÁ (1893)

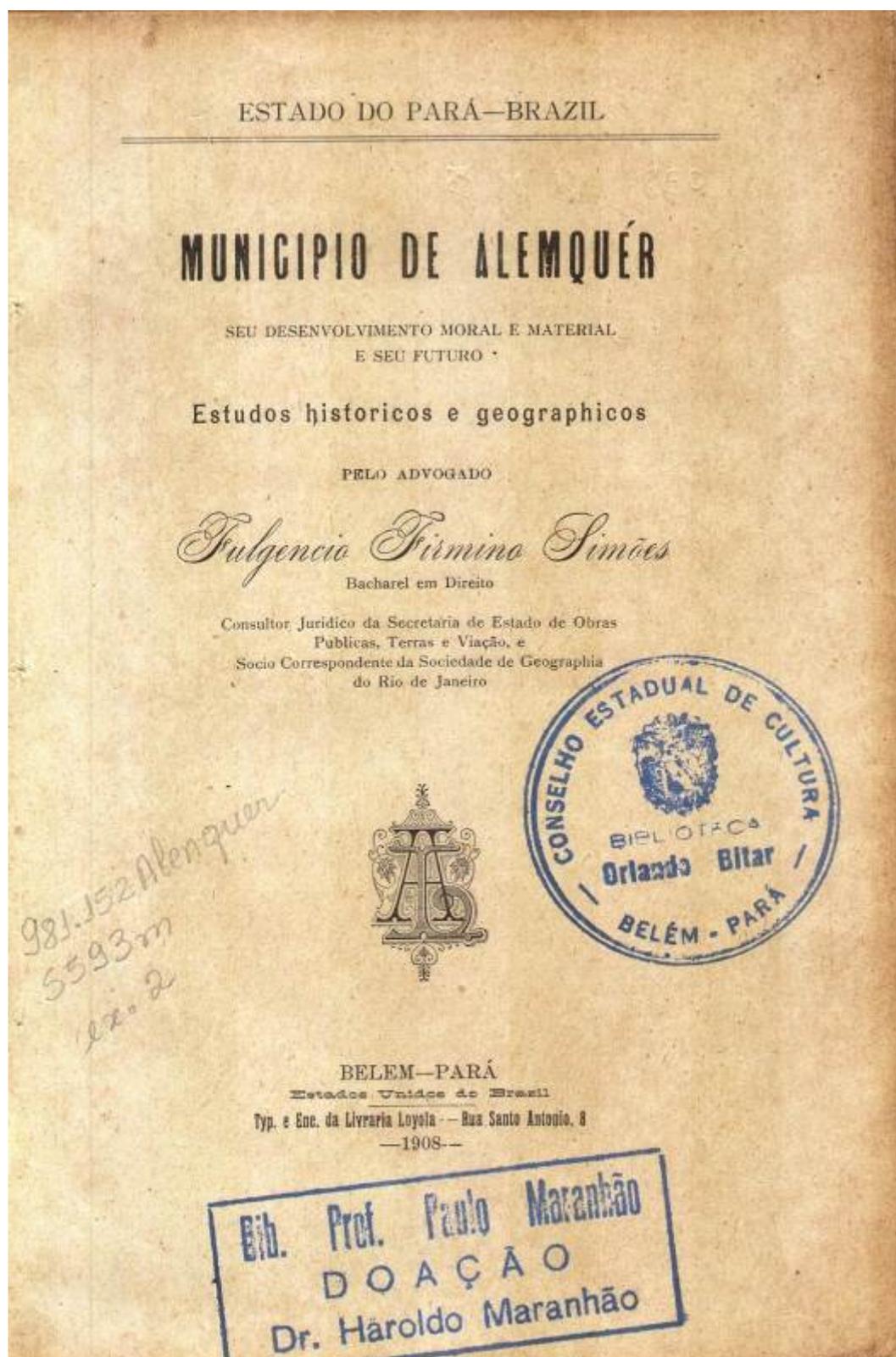


ANEXO U – ÁLBUM DO ESTADO DO PARÁ DA ADMINISTRAÇÃO DE AUGUSTO
MONTENEGRO (1908)



Fonte: Setor de Obras raras na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

ANEXO V – FOLHA DE ROSTO DO LIVRO DE FULGENCIO SIMÕES (1908)



Fonte: Setor de Obras raras na Biblioteca do CENTUR – Belém/PA.

ANEXO X – RELATÓRIO APRESENTADO AO GOVERNADOR DO ESTADO EXM.
SR. DR. AUGUSTO MONTENEGRO PELO DR. PAES DE CARVALHO AO DEIXAR
A ADMINISTRAÇÃO EM 1 DE FEVEREIRO DE 1901

ESTADO DO PARÁ

RELATÓRIO

APRESENTADO

AO

GOVERNADOR DO ESTADO

EXM.º SR.º

Dr. Augusto Montenegro

PELO

Dr. José Paes de Carvalho

AO DEIXAR A ADMINISTRAÇÃO

EM

1.º de Fevereiro de 1901



Belém
Imprensa Oficial
1901