



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

MONIKA DE AZEVEDO RESCHKE

**A ADMINISTRAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR BENJAMIN CONSTANT
NO CONTEXTO DA DÉCADA DE 20 DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO
PARÁ**



BELÉM-PA

2019

MONIKA DE AZEVEDO RESCHKE

**A ADMINISTRAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR BENJAMIN CONSTANT NO
CONTEXTO DA DÉCADA DE 20 DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO PARÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, para a obtenção do grau em Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno.

BELÉM-PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R431a Reschke, Monika
A administração do grupo escolar Benjamin Constant no contexto da década de 20 da Primeira República no Pará / Monika Reschke. — 2019.
131 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Alberto Damasceno
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Primeira República no Pará. 2. Instrução Pública Primária. 3. Administração Escolar. I. Título.

CDD 370

MONIKA DE AZEVEDO RESCHKE

**A ADMINISTRAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR BENJAMIN CONSTANT NO
CONTEXTO DA DÉCADA DE 20 DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO PARÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, para a obtenção do grau em Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Defendida em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Damasceno (Orientador) – PPEB/UFPA

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro Oliveira (Examinadora Interna) – PPEB/UFPA

Prof. Dr. Sidney Lobato (Examinador Externo) – PPGH/UNIFAP

Profa. Dra. Clarice Melo (Examinadora Suplente) – PPEB/UFPA

À minha amada mãe, Domingas Reschke, dedico esta dissertação como forma de agradecimento ao amor com que me cercas diariamente, sua dedicação e apoio incondicional me fizeram seguir adiante. Suas constantes orações iluminaram meu caminho e me conduziram até aqui. Todo amor que tenho ainda é pouco para o quanto a senhora merece.

Ao meu amado pai, Gunter Heinz Reschke (in memoriam), a quem não deixo de pensar um só dia, sempre será minha inspiração de pessoa culta e de caráter exemplar, além de um pai amoroso. A saudade é tanto que é impossível não me emocionar...com todo amor de sua eterna “caçulinha”.

À minha amada irmã, Erika, que com sua bondade e doçura sempre enche de esperança meu coração nos momentos mais difíceis.

Ao meu amado irmão, Gunter, que é minha inspiração para trilhar a vida acadêmica e que mesmo distante torce por mim.

Ao meu amado esposo, Israel Luiz, que com sua inteligência me inspira, com seu amor me apoia e com seu carinho soube compreender minhas ausências.

Ao meu cunhado Sérgio, a quem tenho tanta admiração e respeito, com quem posso sempre contar. E a minha cunhada, Giselle, que também torce para o meu sucesso.

Aos meus sobrinhos André, Felipe, Karen, Anabella e Giovanna, que sempre me apoiam – cada um do seu jeito – e me inspiram a buscar o melhor a cada dia para me tornar um exemplo para eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua imensa bondade, que por meio da fé me dá forças para não desistir diante das dificuldades;

Ao meu estimado orientador, Dr. Alberto Damasceno, que mesmo com sua vasta sabedoria e experiência no campo acadêmico, teve a humildade de dividir comigo seus conhecimentos e de me ajudar a trilhar meus primeiros passos como pesquisadora no campo da História da Educação. Agradeço por cada ensinamento e por sempre acreditar em mim. Minha eterna gratidão!

Aos estimados professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica: Clarice, Maria José, Émina, Genylton, Amélia, Fabrício, Ronaldo, Ney Cristina, Dinair, Wilma, além de professores externos ao programa como a Dra. Karla Almeida. Todos excelentes educadores que com dedicação compartilharam seus conhecimentos e contribuíram de forma significativa para a minha trajetória acadêmica e profissional;

Aos professores componentes da Banca de Qualificação desta dissertação: Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, Anselmo Alencar Colares e Ney Cristina Monteiro Oliveira, que contribuíram de forma inestimável para este trabalho. Agradeço também ao professor Sidney Lobato que, gentilmente, aceito o convite para compor minha Banca de Defesa;

Aos amigos que o Mestrado me proporcionou, em especial, ao amigo Daniel Palheta, que sempre me tranquilizou nos momentos de aflição ao longo da pesquisa;

Aos grupos de pesquisa LAPEM e GEPRE, que contribuíram com minha vida acadêmica e para me aproximar mais da História da Educação paraense na Primeira República. E aos amigos que os grupos me proporcionaram, dentre eles não posso deixar de mencionar a minha querida Suellem, que esteve sempre perto de mim ao longo dessa jornada, outros que mesmo com uma curta passagem foram especiais, como o Andreson, sem falar do Cássio, que guardo no coração. Além dos novos integrantes, que mesmo com o curto contato não deixam de ser especiais: Gorete, Danielly, João Lúcio, Viviane, Luane, Marta e Vivian.

À coordenação e equipe administrativa do PPEB/UFPA, sempre atenciosos e prestativos.

À diretora da Escola Estadual Benjamin Constant, que me possibilitou o acesso aos documentos necessários à minha pesquisa, bem como me compreendeu e me apoiou no percurso desse trabalho. Meu muito obrigada!

À Secretaria de Educação de Ananindeua, por ter concedido Licença Aprimoramento, que foi fundamental para a realização dessa pesquisa;

Agradeço a todos os amigos que, direta ou indiretamente, torceram, rezaram e me apoiaram em algum momento, saibam que um olhar, um abraço, uma piada – agradeço a vocês, Natália – por ficar ao meu lado digitando para ajudar – e Karen, já foi o suficiente para eu me sentir melhor.

À minha família, com quem divido esta conquista.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a administração do Grupo Escolar Benjamin Constant no período de 1922 a 1927 e sua relação com o contexto social, político e econômico brasileiro da década de 1920. Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica – materiais já produzidos sobre o assunto – e documental, nesta foram utilizados documentos produzidos na Primeira República, como os Relatórios Administrativos de Aurelia de Seixas Franco, legislações, Mensagem dos Governadores paraenses e jornais. A interpretação de dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Buscou-se compreender a atuação do Diretor de Grupo Escolar com base no contexto social, político e econômico da época, por meio de autores, como Saviani (2014), Souza (1998) e Nagle (2009). Posteriormente, realizou-se a análise entre os documentos encontrados com os estudos realizados sobre Administração Escolar, como Sander (2007), na busca de elementos para compor o objeto desta investigação. Nesse caminhar foi constatada uma ausência de teorias acerca da Administração Escolar na Primeira República brasileira e por esta razão realizou-se aproximações entre as Teorias da Administração de Taylor e Fayol. Nesse sentido, os relatórios da diretora Aurelia possibilitaram inferir que a administração no Grupo Escolar Benjamin Constant se aproximava dos princípios do Fayolismo e as competências do Diretor eram definidas em lei. Com o diálogo entre os Relatórios e as Mensagens dos Governadores paraenses emergiu mais claramente a conjuntura política e econômica daquele período, fazendo referências, algumas vezes explícitas e outras implícitas à situação de crise financeira do Estado, que afetava a Administração Escolar como um todo e a questão orçamentária da Escola, além de afetar a situação da estrutura disponível nos prédios escolares e a consolidação do ideário republicano, voltado para a sociedade da ordem e do progresso.

Palavras-chave: Primeira República no Pará. Instrução Pública Primária. Administração Escolar.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the administration of the Benjamin Constant School Group from 1922 to 1927 and its relation with the Brazilian social, political and economic context of the 1920s. This work adopts a qualitative approach, based on a bibliographical research - materials already produced on the subject - and documentary, in this were used documents produced in the First Republic, such as the Administrative Reports of Aurelia de Seixas Franco, legislations, Message of the Parish Governors and newspapers. Data interpretation was performed through the Bardin (2011) Content Analysis. We sought to understand the role of the School Group Director based on the social, political and economic context of the time, through authors such as Saviani (2014), Souza (1998) and Nagle (2009). Subsequently, the analysis was carried out among the documents found with studies on School Administration, such as Sander (2007), in the search for elements to compose the object of this investigation. In this walk was verified an absence of theories about the School Administration in the First Brazilian Republic and for this reason it was realized approximations between the Theories of the Administration of Taylor and Fayol. In this sense, the reports of director Aurelia made it possible to infer that management in the Benjamin Constant School Group approached the principles of Fayolism and the competencies of the Director were defined by law. The dialogue between the Reports and the Messages of the Governors of Pará emerged more clearly the political and economic conjuncture of that period, making references, sometimes explicit and others implicit to the situation of financial crisis of the State, that affected the School Administration as a whole and the the school budget issue, as well as affecting the situation of the available structure in school buildings and the consolidation of the republican ideology, directed towards the society of order and progress.

Keywords: First Republic in Pará. Primary Public Instruction. School Administration.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Manchete do jornal carioca <i>O Jornal</i> , de 1926.....	31
Imagem 2 – Decreto que criou o 2º Grupo Escolar da Capital (Benjamin Constant) no Diário Oficial.....	57
Imagem 3 – Quadro de criação dos grupos escolares no Estado do Pará entre os anos de 1899 a 1905.....	58
Imagem 4 – Certidão do Cartório de Registro de Imóveis da transmissão do terreno onde situa-se o Grupo Escolar Benjamin Constant.....	62
Imagem 5 – Regimento interno das escolas públicas de São Paulo.....	68
Imagem 6 – Decreto que alterou o Regulamento do Ensino Primário do Estado do Pará.....	90
Imagem 7 – Parte do Inventário do Grupo Escolar Benjamin Constant.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais Produtos de Exportação 1891-1928.....	34
Tabela 2 – Dados Industriais de 1920.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre exportação do café com a borracha (1891-1928).....	40
Quadro 2 – Os princípios de Administração de Fayol.....	80
Quadro 3 – Demonstrativo da matrícula e frequência nos grupos escolares da capital e subúrbios, referente ao ano de 1922.....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 REVISÃO DA LITERATURA.....	17
1.2 O PROBLEMA E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	20
1.3 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	24
1.4 A ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES.....	28
2 A SOCIEDADE DA ORDEM E DO PROGRESSO: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ÚLTIMO DECÊNIO DA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	30
2.1 O CENÁRIO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1920.....	30
2.2 O PROJETO REPUBLICANO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA... 46	
2.3 O ADVENTO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL.....	50
2.3.1 O surgimento dos grupos escolares no estado do Pará, revelado nos relatos dos Presidentes de Província.....	54
2.3.2 A criação do Grupo Escolar Benjamin Constant.....	57
2.3.3 Aurelia de Seixas Franco.....	64
3 A ADMINISTRAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR BENJAMIN CONSTANT APONTADA NOS RELATÓRIOS DE AURELIA DE SEIXAS FRANCO.....	66
3.1 O SURGIMENTO DA FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR.....	67
3.2 AS BASES TEÓRICAS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	71
3.3 OS CONTRAPONTO ENTRE AS TEORIAS E A PRÁTICA.....	78
3.4 AS COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE GRUPO ESCOLAR.....	90
3.5 O CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO PARÁ NA DÉCADA DE 1920.....	99
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
5 REFERÊNCIAS.....	115
ANEXO.....	124

“O historiador é nada mais nada menos do que o ‘mediador de um diálogo’, de um debate, entre homens passados, cuja presença torna-se viva, e os homens presentes, que se sentem menos solitários e desprotegidos” (REIS, 1996, p. 92).

1 INTRODUÇÃO

[...] um objeto de pesquisa nunca é dado; é construído. Ou seja, não é um pacote fechado que o investigador abre e investiga. É um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve, construindo, assim, aos poucos, o seu objeto. (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 56)

A presente Dissertação está situada no âmbito da temática da História da Educação na Primeira República, mais especificamente entre os anos de 1922 e 1927. Trata-se de uma reflexão sobre a Administração Escolar dessa época a partir da análise histórica, buscando entender o passado como “uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana” (HOBSBAWM, 1998, p. 23), pois, em outras palavras, ele “continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma” (HOBSBAWM, 1998, p. 30).

Nesta linha de raciocínio, compreendemos que, para sermos mais crítico em relação ao sistema educacional do qual fazemos parte, seria indispensável a realização de uma investigação na perspectiva histórica, dotada de rigor e produção de conhecimento científico, uma vez que tal pesquisa

Não se confunde com a narrativa ficcional, pois exige um aparato documental, validação de conceitos, elaboração de hipóteses e explicação de referências bibliográficas, o que não impede o estilo literário, o esforço de reunir rigor e imaginação. O que notamos, nessa busca, muitas vezes é o desbalanceamento: ora mais rigor e menos imaginação e vice-versa (NUNES, 2005, p. 103).

O caminho percorrido para chegar até aqui representou um longo processo de construção, com um vasto campo de interesses e possibilidades acerca de assuntos referentes à Gestão Escolar e às práticas pedagógicas, dentre outros temas e inquietações que ajudaram a consolidar o objeto desta pesquisa.

A vontade por uma pesquisa na perspectiva histórica foi surgindo a partir dos estudos do *Grupo de Pesquisa em Educação no Pará na Primeira República* (GEPRE) e pelas disciplinas cursadas ao longo do Mestrado, bem como os momentos de orientação para a elaboração desta Dissertação.

Essas experiências acadêmicas, junto com a prática na Gestão Escolar, foram essenciais para a consolidação da Administração Escolar como objeto desta investigação, bem como a delimitação temporal e local: a Primeira República no estado do Pará.

Entretanto, sabíamos que o objeto ainda precisava ser melhor delimitado, assim, em um primeiro momento, na busca por indícios sobre a Administração Escolar na Primeira República visitamos o arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Benjamin Constant (doravante EEEFM Benjamin Constant), fundada em 1901, durante a Primeira República.

Cabe destacar que a referida escola foi criada no exercício do Governador Augusto Montenegro, por meio do Decreto n. 1.067, de 12 de agosto de 1901, sob a denominação de Segundo Grupo Escolar da Capital, implantado na cidade de Belém em um prédio arrendado pelo governo para este fim, situado na Travessa Benjamin Constant, esquina da então Rua Paes de Carvalho (atual Dr. Manoel Barata), no bairro do Reduto. Posteriormente, o Segundo Grupo passou a chamar-se Grupo Escolar Benjamin Constant.

Em averiguação preliminar no arquivo da escola, encontramos quatro relatórios administrativos produzidos na década de 1920, documentos que permitiram entrever fatos ocorridos na época estudada. Apesar das dificuldades encontradas para o manuseio dessas fontes – em razão de estarem corroídas pelo tempo e por insetos – e de ser necessária, primeiramente, uma higienização para posterior leitura, foi uma experiência significativa, pois foi possível perceber uma descrição do interior da escola e de seu cotidiano naqueles anos. Esses relatórios, escritos pela então diretora Aurelia de Seixas Franco, se constituem em um resumo dos principais fatos ocorridos no estabelecimento em sua gestão e me ajudaram a definir o recorte temporal e geográfico da nossa pesquisa, respectivamente, entre os anos de 1922 e 1927, no Grupo Escolar Benjamin Constant, localizado na cidade de Belém do Pará.

Cabe frisar que esse lapso temporal está inserido no período da Primeira República, ou República Velha, caracterizada como primeira etapa da organização republicana brasileira, tendo início com a proclamação da República em 1889 e terminando com a Revolução de 1930, sendo que essa fase inicial da República, “significou uma rearticulação de poder por meio da qual se buscou adequar a ordem

política a uma situação econômica já esboçada desde o segundo reinado, com o desenvolvimento da lavoura cafeeira, recuperadora das finanças do país” (FRANÇA, 2004, p. 50).

Deste modo, após a definição que a Administração Escolar do Grupo Benjamin Constant entre os anos 1922 e 1927 seria nosso objeto de pesquisa, e antes de formularmos nosso problema, realizamos uma revisão dos trabalhos já realizados que abordam o tema. Iniciamos com o levantamento das teses e dissertações da Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará (UFPA), utilizando dois tópicos de pesquisa, o primeiro foi a “administração escolar na Primeira República”, com o intuito de achar trabalhos sobre o objeto e o período de análise, no entanto, não encontramos nenhum resultado para essa pesquisa. O segundo tópico de busca foi “administração escolar”, sobre o qual encontramos 45 resultados, mas não eram relacionados à nossa pesquisa, pois a maioria abordava assuntos, como gestão democrática, recursos federais na escola, educação profissional, política educacional, Plano de Ações Articuladas (PAR) e parcerias público/privadas.

Outro sistema de busca visitado foi o da Biblioteca da Universidade do Estado do Pará (SIBIUEPA), no qual também não foi encontrado nenhum resultado para o primeiro tópico e treze resultados para o segundo, mas, novamente, os trabalhos não tratavam da Administração Escolar em âmbito histórico, o que encontramos foram pesquisas relacionadas à gestão democrática, Projeto Político-Pedagógico, práticas pedagógicas, entre outros assuntos.

Após a procura nas plataformas locais, realizei pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os mesmos tópicos para a consulta, além de restringir a busca para refinar os resultados disponíveis, assim, reduzimos a pesquisa à grande área de conhecimento das Ciências Humanas e a limitamos à área da Educação nas opções sobre conhecimento, avaliação, concentração, programa e busca apenas na Biblioteca Central. Com esses filtros não encontrei nenhum resultado para o primeiro tópico e 62 resultados para o segundo, mas que não se enquadravam na proposta de nossa pesquisa.

Dessa forma, verificamos que, para nossa aproximação com o objeto, necessitava de buscas menos seletivas e por meio de assuntos correlacionados, como

ensino público primário, grupos escolares, História da Educação, entre outros caminhos que permitissem compreender, analisar e contextualizar o objeto.

Nessas buscas encontramos as teses de doutorado de Coelho (2008) e França (2004) e a dissertação de Costa (2011), leituras de grande valia para a construção do conhecimento sobre o ideário republicano de Educação tanto na esfera nacional quanto local, entre outros textos que surgiram ao longo do processo de construção da pesquisa.

Saindo das buscas digitais, percorremos instituições paraenses em busca de fontes que permitissem subsidiar a análise dos relatórios e selecionei alguns locais onde poderia encontrar este tipo de documentação, dentre eles, o Arquivo Público do Estado do Pará e a Biblioteca Legislativa Newton Miranda, porém ambos se encontravam em reforma no início da pesquisa.

Partimos para a visita da Biblioteca Pública Arthur Vianna, na Seção de Obras Raras, do Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves (CENTUR), na qual tivemos acesso a decretos e outras legislações, jornais e Mensagens dos Governadores do Estado do Pará do período da Primeira República. Destes documentos ressaltamos a relevância deste último no processo de contextualização do cenário político, econômico e social em que o estado do Pará se encontrava à época e os reflexos disto no âmbito educacional.

1.1 REVISÃO DA LITERATURA

Com relação às contribuições teóricas, a revisão de literatura foi sendo realizada a partir de estudiosos voltados para a História da Educação, dos quais destacam-se Dermeval Saviani e Rosa Fátima de Souza, que desenvolvem em capítulos dos livros *O Legado Educacional do Século XIX no Brasil* e *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*, as origens dos grupos escolares no Brasil e a função desses espaços para a Educação e para a República e essas foram leituras fundamentais para situar o tema proposto e adquirir noções gerais sobre o Projeto Republicano de Educação, assim como perceber os grupos escolares como parte desse processo.

Ainda com relação ao livro *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*, os textos de Saviani (2002) contribuem significativamente para o conhecimento do contexto histórico da escola pública no Brasil a partir de uma breve contextualização que retorna um pouco antes do século XX, mais especificamente ao ano de 1880 e

pontua fatos relevantes ao longo da trajetória proposta, a obra também aborda pontos importantes, como o ideário do Iluminismo republicano, em uma análise objetiva e pertinente da história da escola pública no Brasil. Nesse mesmo livro, no texto *Lições da Escola Primária*, Rosa Fátima de Souza retrata criticamente a história do surgimento dos grupos escolares como modelos de educação primária de qualidade, traçando uma análise detalhada desse tipo de instituição escolar introduzida no Brasil no contexto da Primeira República.

Mais uma obra importante de Saviani é a *História das ideias pedagógicas no Brasil*, na qual apresenta uma síntese das principais ideias pedagógicas e das práticas educacionais difundidas ao longo de nossa história, foi utilizada, especialmente, a parte relativa ao período situado entre 1759 e 1932, quando há coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia tradicional, segundo o autor, e que compreende o período instaurado após a independência brasileira, desenvolvendo as ideias pedagógicas da época, relacionando com pensadores, correntes de pensamento e movimentos sociais em relação à atuação dos pedagogos, como também aborda as reformas da Instrução Pública, dos métodos de instrução e das instituições escolares (grupos escolares).

O livro de Crislane Barbosa Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto, *Escola da ordem e do progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte*, foi uma leitura voltada para conhecer o cotidiano dessas instituições escolares e realizar uma correlação com a realidade paraense. Ajudou a compreender que a Instrução Escolar era arraigada por uma cultura de um ensino doméstico, mas com o advento da República e com os novos ideais pedagógicos, aos poucos foi sendo introduzida a mentalidade de socialização a partir da Escola, com o objetivo de formar um homem mais polido e condizente com os princípios republicanos da ordem e do progresso, elementos basilares na formação realizada pelos grupos escolares.

Com relação às leituras mais próximas ao objeto de pesquisa, destaca-se o livro *História da Administração Escolar no Brasil*, obra com oito capítulos de autores diferentes, vale ressaltar dois capítulos: *A importância da abordagem histórica da Gestão Educacional*, de autoria de José Claudinei Lombardi, texto no qual o título já apresenta o conteúdo de grande valia para observar a importância de desenvolver um estudo voltado à gestão educacional em uma perspectiva histórica.

Parafrazeando o próprio autor, essa leitura contribui para que se possa sair da “visão do senso comum”, fator essencial para uma investigação que se baseia em dados

históricos, o segundo capítulo importante do livro denomina-se *As Reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930)*, escrito por Ana Elisa de Arruda Penteado e Luiz Bezerra Neto, os quais abordam o surgimento dos grupos escolares inseridos no Projeto de Educação Republicana, como também tratam das reformas educacionais e da figura do Diretor de Grupo Escolar, além de noções básicas para o direcionamento dos estudos da Administração Escolar no período republicano.

Outro trabalho relevante para o estudo foi *A Administração Escolar analisada no processo histórico*, de Geraldo Francisco Filho, no qual apresenta uma pesquisa voltada para compreender as teorias de Administração Escolar e da Administração Geral relacionando-as com o contexto histórico. Nessa obra, o autor faz uma síntese das teorias de Administração Geral, aborda a Administração Escolar e das tendências pedagógicas, bem como resume a evolução da Educação brasileira.

Uma obra que pode ser considerada basilar para estudos sobre Educação no período analisado é *Educação e Sociedade na Primeira República*, de Jorge Nagle, que apresenta uma interpretação do quadro educacional brasileiro no alvorecer do Estado Republicano, livro referência para a Historiografia educacional.

O autor também realiza um retrospecto econômico, social e político do que influenciou a evolução do ideário educacional no Brasil, além das influências no país dos movimentos com marcas dos princípios do Liberalismo, tal leitura foi essencial para a busca das relações contextuais históricas com o objeto estudado.

As fontes mencionadas representam um pequeno percentual das leituras realizadas, no entanto, as destacamos por terem proporcionado o primeiro contato com a temática e por auxiliarem para a melhor compreensão do objeto, além de possibilitar a descoberta de novos autores.

Para traçar o percurso metodológico e o tratamento das fontes e documentos utilizei como leitura de apoio, artigos e textos, como *Educação e Pesquisa: Fontes e documentos*, de Cezar de Alencar Arnaut de Toledo e de José Carlos Gimenez e *História e Memória*, de Jacques Le Goff. Quanto ao método, pesquisa e técnicas qualitativas usamos o livro *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*, de Augusto Nivaldo Silva Triviños. Além do livro *Sobre História: Ensaio*, de Eric Hobsbawm.

Após essas leituras preliminares, verificamos significativos estudos sobre História da Educação que envolvem o ensino primário, a formação de professores, o currículo, os grupos escolares, entre outros temas, mas não encontrei estudos específicos sobre a História da Administração Escolar no Brasil no período da Primeira República, o que conseguimos obter foram estudos relacionados a esta temática posteriores a 1930.

Este fato nos inquietou e nos estimulou pela busca da análise da Administração Escolar no contexto do ensino público primário da Primeira República, no qual a Educação passou a ter um papel diferenciado na formação do cidadão e na consolidação do regime, pois

a escola primária republicana instalou ritos, espetáculos e celebrações, em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria (SOUZA, 1998, p. 124).

Para a consolidação desse novo regime político era imprescindível a organização de uma nova Escola, preocupada com a formação moral e intelectual do povo, surgindo, nesse contexto, os grupos escolares e a função de Diretor Escolar, ao qual cabia fazer a interlocução junto ao Governo e determinar as diretrizes administrativas e pedagógicas dos grupos escolares.

Diante desse quadro, as inquietações foram aumentando até surgir a necessidade de realizar um estudo mais aprofundado sobre a temática, no qual fosse considerada a contextualização do momento histórico, a apresentação do Projeto Republicano de Educação e das teorias administrativas que o orientavam e analisar a função do Diretor de Grupo Escolar, a partir dos Relatórios da Diretora Aurelia de Seixas Franco, do Grupo Escolar Benjamin Constant, juntamente com Mensagens dos Governadores, Regulamentos, Decretos e outros instrumentos que me aproximasse do objeto analisado.

1.2 O PROBLEMA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Se partirmos da premissa de Damasceno (1986), de que “o problema da pesquisa tem uma existência real, antes de ser um problema de análise, e é algo que existe gerado pela prática social” (p. 35) é válido admitir que a atuação da diretora Aurelia na administração do grupo escolar Benjamin Constant sofreu influência de um

determinado conjunto de premissas teóricas, como as teorias de administração mais influentes à época.

Neste sentido, a partir dessas reflexões, das leituras realizadas e das fontes analisadas foi possível apresentarmos como problema central desta pesquisa a seguinte: *No contexto do Pará da Primeira República, quais os elementos teóricos presentes na prática da administração do grupo escolar Benjamin Constant a partir dos relatórios da diretora Aurélia Franco entre os anos 1922 e 1927?*

Por outro lado, para conseguir respondê-la, precisamos também atender às seguintes questões norteadoras: Que aspectos presentes nos relatórios da Diretora Aurelia apotam as características da Administração Escolar daquela época? Quais as competências atribuídas a um diretor de grupo escolar no período estudado? Qual a relação entre os relatórios da diretora e o cenário social, político e econômico do Estado da década de 1920?

Ao procurarmos responder essas questões determinamos como objetivo geral, analisar o modelo de administração do Grupo Escolar Benjamin Constant no período de 1922 a 1927 na sua relação com o contexto social, político e econômico da década de 1920.

Para atingir tal objetivo buscamos identificar nos Relatórios da Diretora Aurelia, características da Administração Escolar naquele período, além de identificar, na legislação vigente, as competências de um Diretor de Grupo Escolar e compreender a atuação desse profissional no contexto social, político e econômico da época.

Nesse sentido, consideramos este estudo justificável tendo em vista que os relatórios administrativos da Diretora do Grupo Escolar Benjamin Constant não se constituem somente em um acontecimento do passado, mas em um fato que se desenvolveu no contexto da Primeira República, com uma intencionalidade bastante definida e que apresenta, de alguma forma, as bases ideológicas de sustentação do regime vigente à época, tratando-se, pois, de um fato histórico ímpar e relevante.

Esta pesquisa também se justifica, segundo Andreotti (2012), por haver poucos estudos que abordam a temática da Administração Escolar em âmbito histórico, principalmente, no que tange ao período da Primeira República.

No que diz respeito à relevância social, esta pesquisa fundamenta-se na importância da abordagem histórica na área da Educação como fonte de conhecimento contextualizado, que proporciona aos leitores não se limitarem ao senso comum, mas que sejam capazes de entender as relações existentes da atualidade com o contexto histórico da sua criação, para não apresentarmos uma visão

a-histórica que trata a escola como um tipo de organização que sempre existiu mais ou menos dessa forma que conhecemos, e que, em linhas gerais, sempre teve mais ou menos essa mesma estrutura, essa organização... é como se a escola que temos sempre tivesse existido. Essa visão tende a eternizar a escola que, por isso, não tem passado, não tem presente e, por consequência, não tem futuro (LOMBARDI, 2012, p. 16).

O autor mencionado destaca, ainda, outras duas visões que podem existir sobre a Escola, a anacrônica e a idealizada. A primeira diz respeito a um certo saudosismo que verificamos, principalmente, nas pessoas mais experientes que consideram “a escola de ontem como muito melhor na estrutura, na organização, na disciplina e no conteúdo que a educação hoje ministrada” (LOMBARDI, 2012, p. 16) e, a última visão, a idealizada entende que “a história da escola fica meio parecida com uma história que, em lugar de tratar das situações reais que a envolve, sempre está a construir ideias como expressão da realidade [...]” (LOMBARDI, 2012, p. 16). Nesse caso, é como se houvesse um conformismo da sociedade ao aceitar a conjuntura atual como uma coisa natural e que deve ser aceita por todos.

Portanto, é importante realizar uma pesquisa tratando dos aspectos históricos das instituições escolares, como premissa para entender o percurso que a Educação, mais especificamente, a Administração Escolar, vinha desenvolvendo por meio de uma análise histórica da Escola como um todo, compartilhando do entendimento de Saviani (2004), de que há a necessidade de pensar a História dentro de uma concepção de totalidade, inserindo a Escola em um contexto mais amplo, comprometido com a construção do conhecimento transformador.

Conhecer a História da Educação, assim, serve como sustentáculo para a reflexão sobre o papel social e político da gestão na escola pública, pois como salienta Saviani (2002), a História tem um destaque central na formação do cidadão, no sentido de que é a própria dinâmica social acaba por criar contradições, as quais apresentam como consequência, novas formas de produção do homem.

Quanto à relevância acadêmica, desponta na medida em que esta pesquisa foi construída historicamente, possibilitando compreender a Administração Escolar realizada no Grupo Escolar Benjamin Constant no último decênio da Primeira República, por meio de um estudo voltado para a identificação das características do projeto republicano para a Instrução, a partir das ações administrativas descritas nos relatórios da diretora Aurelia Franco.

Contribuindo com a construção da Historiografia das instituições escolares no Pará e destacando a importância do estudo da administração dos grupos escolares para a Educação paraense, a partir dos ideais propagados no alvorecer da República. Dessa forma, produz-se as bases para outras pesquisas que pretendam rememorar mais de um século da educação no estado do Pará, agregando valor a um estudo no qual

[...] a ênfase sobre a história local não se opõe à história global. O recorte sobre história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva em função das particularidades que se queira determinar, no âmbito do espaço social e temporal escolhido (CARVALHO; CARVALHO, 2010, p. 86).

Em termos de relevância pessoal, a pesquisa contribuiu para o fortalecimento da nossa formação como pesquisadores e nos possibilitou não apenas realizar um resgate histórico do antigo Grupo Escolar e hoje Escola Estadual Benjamin Constant, como também, esperamos contribuir para a construção de uma nova identidade da mesma, à medida que determinados dados eram desconhecidos pela comunidade escolar, visto que até o presente momento não havia um estudo específico voltados para esse grupo escolar, além de serem escassos os estudos voltados para a administração escolar no período da Primeira República.

Além de colaborar para a minha prática na administração escolar, no momento em que posso perceber e compreender as mudanças da escola a partir da visão da história, olhando para o passado compreendendo como o contexto escolar foi sendo constituído e como ele se transformou ou reproduziu modelos ao longo dos anos. Assim, eliminamos a visão a-histórica e percebemos a sociedade em constante mutação, pois a história é constituída pelas ações dos indivíduos, que são sujeitos históricos que estão fazendo, agindo e construindo um tipo de escola.

1.3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Ao estabelecer o problema de partida, levantar questões e definir os objetivos partimos para a seleção do caminho metodológico da pesquisa. Nesse sentido, adotamos a abordagem qualitativa, que se enquadra com o propósito deste estudo: o de compreender a Administração Escolar no contexto histórico do final da Primeira República, uma vez que tal abordagem não está preocupada em

[...] quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (MINAYO, 1994, p. 24).

No entanto, faz-se necessário salientar que, mesmo sendo uma pesquisa qualitativa, acreditamos que não há uma dicotomia entre qualitativo e quantitativo, pois quanto ao método, este estudo é dialético e

capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Dessa forma, na direção de investigar o contexto da década de 1920, o ensino público primário, os grupos escolares e a administração escolar utilizo os procedimentos técnicos, de acordo com Gil (1991), da pesquisa bibliográfica ao analisar os materiais já publicados em livros, artigos e sites. Além da pesquisa documental realizada em decretos, regulamentos, jornais, imagens, revistas, Mensagens dos Governadores, Relatórios da diretora Aurelia, entre outros, que ainda não tinham passado por tratamento analítico.

Cabe destacar que os documentos nesse estudo são entendidos como monumentos, à luz do conceito de Le Goff (1996), pois partilhamos a ideia de que a História se faz presente em vários elementos que circulam na sociedade, como fotos, esculturas ou pinturas, não apenas na forma escrita, no sentido positivo, de comprovar algo, pois

o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro

lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento (LE GOFF, 1996, p. 538).

Para a análise dos documentos buscamos encontrar íntimas conexões entre o que estava sendo analisado e a realidade da sociedade da época e sua relação com a instituição escolar,

assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 80).

Portanto, com essa investigação, propomos compreender o contexto histórico, político, social e econômico confrontando-os com a realidade educacional brasileira da época, verificando nos documentos relacionados à Instrução (Relatórios da Diretora Aurelia e as Mensagens dos Governadores do período delimitado) – as características da sociedade presentes na Administração Escolar daquele momento. Por isso, é fundamental

desenvolver uma metodologia que permita entender as contradições internas da estrutura social dos diferentes períodos históricos, com o intuito de estudar essas ondas em suas diversas oscilações, facilitando a reconstrução das relações entre estrutura e superestrutura e entre o desenvolvimento do movimento orgânico e do movimento da conjuntura. Dado que a história é um processo contínuo, constituído por rupturas e descontinuidades, e não uma mera somatória de fatos, o estudo histórico é entendido como uma construção social, e não uma sucessão linear de fatos. Não se trata, portanto, de um desencadeamento incessante de causas e efeitos que se sucedem num dado espaço e tempo (RODRIGUEZ, 2010, p. 36).

Com relação às fontes utilizadas, tomamos alguns cuidados no sentido de evitar o idealismo que, segundo Toledo e Gimenez (2009), pode ser classificado em dois sentidos.

No primeiro caso, o pesquisador acredita piamente na sua fonte e espera dela própria a inspiração para compor o quadro interpretativo do objeto estudado. Assim, ele não avança e não oferece à comunidade novas possibilidades de conhecimento. Sua interpretação resume-se a parafrasear os conteúdos dos documentos e do material pesquisado. No segundo caso, o pesquisador não acredita muito na consistência de suas fontes e, então sai à busca de outras referências para garantir o sucesso. O resultado mais comum é que a pesquisa acaba por não considerar o próprio material selecionado e envereda por outros caminhos. São as pesquisas que falam de muitas coisas e muito pouco do tema da investigação (TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 113).

Nesta pesquisa buscamos nos afastar desse idealismo apontado por Toledo e Gimenez (2009), uma vez que compreendemos que nossas fontes não apresentam uma verdade absoluta, no entanto acreditamos que elas nos fornecem subsídios importantes para aprofundarmos o conhecimento no tema estudado.

Para a melhor organização desta pesquisa, as fontes foram divididas em primárias, secundárias e literatura de apoio, tendo como subsídio a caracterização de Toledo e Gimenez (2009), a partir da qual,

fontes primárias aquelas que foram produzidas numa relação direta com o tema estudado [...] fontes secundárias aqueles documentos que nos transmitem os fatos de maneira indireta [...] o terceiro tipo de material que é indispensável numa pesquisa histórica pode ser chamado de literatura de apoio. Ele permitirá ao pesquisador estabelecer o necessário diálogo com a produção acadêmica relativa ao tema pesquisado, principalmente, a mais recente e mais especializada (TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 110-111).

No entanto, não basta apenas selecionar as fontes, mas é preciso aprofundar o entendimento de que elas não falam por si só e, novamente, destacamos o papel do pesquisador no processo de análise e construção da pesquisa, no sentido de se apropriar do conhecimento teórico e ultrapassar o óbvio, ao passo que se pode observar os pormenores que a fonte fornece. Nesse sentido, Ribeiro (2004) salienta que, ao longo da sua caminhada na História da Educação, ele compreendeu a necessidade de

não se tomar a aparência como evidência, a de dar conta da natureza dialeticamente contraditória da própria aparência e, em decorrência, a necessidade de não perder de vista a riqueza que as aparências comportam no que têm, a um tempo, de revelação-dissimulação da essência do fenômeno investigado (RIBEIRO, 2004, p. 91).

Corroborando esse pensamento, Saviani (2004) alerta no sentido de não considerarmos as fontes como origem do fenômeno histórico estudado, pois elas em si não se constituem em História, pois necessitam do pesquisador para compreender e interpretar o contexto nos quais elas estão inseridas.

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 05-06).

Com esse entendimento, fica evidente o caráter de totalidade e a grande abrangência que uma fonte histórica apresenta na investigação e na construção do objeto

e da Historiografia, exigindo do pesquisador “se manter sempre alerta e questionar as fontes e documentos. [...] É necessário analisá-los estruturalmente e historicamente” (TOLEDO; GIMENEZ 2009, p. 116), ou seja, a fonte não pode ser analisada separadamente do contexto histórico que envolve o objeto de investigação.

Destarte, as fontes históricas, na visão de Saviani (2004), apresentam um caráter inesgotável, pois “sempre que a elas retornamos, tendemos a descobrir novos elementos, novos significados, novas informações que nos tinham escapado por ocasião das incursões anteriores” (SAVIANI, 2004, p. 6).

Realizar uma pesquisa histórica vai muito além de encontrar as fontes, pois ao deparar com elas, surgem, segundo Toledo e Gimenez (2009), dois problemas: um que diz respeito ao aspecto técnico, de como realizar a análise dessas fontes e o segundo, referente ao fato de que há uma “necessidade de organizar e selecionar arquivos ou corpos documentais que são compostos de vários materiais” (TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 119).

Os autores aprofundam ainda mais a discussão e acrescentam que o pesquisador assume a função de realizar “o trabalho que deveria ser de uma política pública de construção e preservação da memória (documentada) nacional e da cultura (documentada) no Brasil” (TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 119).

Para a análise das fontes históricas coletadas utilizamos o método da análise do conteúdo, o qual representa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

De acordo com Bardin (2011), essa análise estabelece três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação – etapas que utilizamos no processo de elaboração desta pesquisa.

A primeira fase, segundo Bardin (2011) é constituída por cinco momentos, que consistem na i) leitura flutuante, para o estabelecimento do primeiro contato com os documentos da coleta de dados; ii) escolha dos documentos, quando realiza-se um crivo entre o material a ser analisado, nessa etapa, defini os relatórios da diretora Aurelia; iii) formulação de hipóteses, no caso de desta pesquisa elaborei questões norteadoras; iv)

referenciação dos índices e elaboração de indicadores, com a proposição de indicadores partir de recortes de texto nos documentos em análise; v) preparação do material.

Posteriormente, na segunda fase, houve a exploração dos relatórios da diretora Aurelia e com este procedimento, identificamos ideias, sentenças e expressões referentes à questão de estudo, para realizar, ao final, a análise do conteúdo presente nestes documentos. Já na terceira fase, houve o tratamento dos resultados, na qual realizamos as inferências e interpretações do conteúdo dos relatórios, relacionando-os com a administração realizada no Grupo Escolar Benjamin Constant e com o contexto econômico, político e social da época.

1.4 A ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES

Buscamos estruturar esta Dissertação levando em consideração as prospecções de Nagle (2009) acerca da Primeira República, ao utilizar em sua pesquisa três dimensões, quais sejam: “a da sociedade, a do sistema escolar e a da estrutura técnico-pedagógica” (NAGLE, 2009, p. 7). Dessa forma, o trabalho foi estruturado em quatro seções, sendo a primeira, a introdução, na qual buscamos mostrar ao leitor a natureza da pesquisa e o que pretendemos com ela, expondo a trajetória para a sua elaboração.

A segunda seção intitula-se *A Sociedade da Ordem e Progresso: a contextualização do último decênio da Primeira República*, abordamos aspectos econômicos, políticos e sociais da década de 1920, tanto no cenário brasileiro quanto no paraense. Na esfera educacional, tratamos do Projeto Republicano de Educação e a criação dos grupos escolares no Brasil e no Pará, dentre estes o Grupo Escolar Benjamin Constant.

Na terceira seção, denominada *A Administração do Grupo Escolar Benjamin Constant apontada nos relatórios da diretora Aurelia de Seixas Franco* tratamos da origem da função de Diretor Escolar e as bases teóricas que sustentaram as suas práticas administrativas na década de 20 da Primeira República. Realizamos também os contrapontos entre as teorias existentes à época com os Relatórios da Diretora Aurelia para inferir algumas características da administração presente no Grupo Escolar Benjamin Constant, bem como analisamos as competências desse profissional no regulamento vigente nesse período. Além de realizarmos uma relação entre o conteúdo

dos relatórios da Diretora com o contexto da época a partir das Mensagens dos Governadores.

Por fim, na última seção, realizamos as considerações finais da pesquisa, relacionando as características da Administração Escolar desenvolvida no Grupo Escolar Benjamin Constant com o ideário republicano para a Instrução e o contexto existente à época.

2 A SOCIEDADE DA ORDEM E DO PROGRESSO: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ÚLTIMO DECÊNIO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Foi somente com o advento da República, [...] que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira (SAVIANI, 2014, p. 17).

Nos anos 1920, o Brasil vinha passando por um crescimento industrial importante, mesmo que limitado devido a capitais insuficientes para desenvolver a indústria, a facilidade da importação e ao precário mercado interno, componentes que facilitavam o domínio oligárquico e o fortalecimento econômico de um grupo ligado à produção de café.

No entanto, mudanças já eram percebidas com o início da República, dentre elas referentes à Instrução, tida como instrumento redentor da sociedade brasileira, que seria responsável por promover uma nova ideia de formação do homem, por meio da Escola, pautada no indivíduo moralizado, pensante e produtivo à nação.

Por esta razão verificamos, por parte dos republicanos, certa preocupação com os avanços educacionais e econômicos de outros países considerados civilizados, com a tentativa de trazer esses modelos ao Brasil com o intuito de garantir o lema republicano da ordem e o do progresso.

Assim, consideramos necessário enfatizar o cenário político, econômico e social do Brasil e do Pará na década de 20 da Primeira República para compreender seus reflexos no âmbito educacional.

2.1 O CENÁRIO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1920

O último decênio da Primeira República apresentou algumas diferenciações em relação aos anos anteriores, pois segundo Nagle (2009)

o conjunto de sistemas, de possibilidades, e até mesmo de atuações que se revelam, à análise, como condições estimuladoras e provocadoras de um processo que vai se desencadeando. Basta que se perceba, entre 1920 e 1929, o envolvimento do país em um clima de efervescência ideológica e de inquietação social; o maior grau de perturbação provocada pelas campanhas presidenciais; o alastramento das incursões armadas; as lutas reivindicatórias do operariado; as pressões da burguesia industrial; as medidas de restrição adotadas na Revisão Constitucional de 1926; o desencadeamento do

movimento revolucionário vitorioso de outubro de 1930 (NAGLE, 2009, p. 11).

Os acontecimentos relacionados à Revisão Constitucional, mencionados por Nagle (2009), dizem respeito às modificações realizadas na Carta Magna de 1891, a partir da Proposta de Emenda Constitucional n. 45 apresentada ao Congresso Nacional no ano de 1925 e aprovada em 28 de agosto de 1926. Essa revisão vinha sendo reivindicada há muitos anos, mas ganhou força nos anos 20 do século XX, período que Lang (1987) aponta como sendo bastante conturbado para o país, devido à situação econômica que era

difícilima, provocando um descontentamento generalizado. O custo de vida era crescente e os salários dos trabalhadores não o acompanhavam; a crise atingia também as camadas da pequena burguesia – advogados, médicos, engenheiros, dentistas, pequenos negociantes e proprietários. A insegurança cambial vinha levando importantes firmas à falência (LANG, 1987, p. 98).

A tensão social também era grande no país, principalmente após a conturbada eleição presidencial de 1922, quando Arthur Bernardes foi eleito por meio de uma campanha considerada muito violenta. Além disso, segundo Lang (1987), estavam acontecendo, em vários estados, movimentos de revoltas contra a situação econômica e política enfrentada pelo Brasil.

Neste cenário de extrema agitação, Bernardes propôs “a Reforma da Constituição, o que fez em sua Mensagem ao Congresso, a 3 de maio de 1925” (LANG, 1987, p. 98). A preocupação com as modificações que estariam por vir com a Revisão Constitucional era grande e este assunto se tornou recorrente nas manchetes de vários jornais da época.

Imagem 1 – Manchete do jornal carioca *O Jornal*, de 1926

**A REVISÃO CONSTITUCIONAL
NO SENADO**

**Os srs. Washington Luis e Antonio Carlos de-
verão estar presentes á votaçã
do projecto**

**Ficou hontem encerrada a discussão da reforma consti-
tucional no Senado**

Não ha mais duvida, nos meios politicos, quanto á approvaçãõ final, pelo Senado, do projecto de revisãõ. A revisãõ é conside- rada nos circulos desapassionados, hem como nos meios parlamen- tares da propria maioria, como letra morta depois da sua promulga- çãõ — tão certo é isto, dadas as inconstitucionalidades que já a inquinam, o Supremo Tribunal se apressará em deital-a, por terra. E' só o sr. Washington Luis, como annunciamos oportunamente, chegará por essas dias a tempo de tambem votar num dos ultimos turnos, e assim a sançãõ de um e outro ficar adhe- rente ás emendas, que, animadas sob a neutralidade sympathica de amor, o Supremo Tribunal irá impavidamente derrubar. A de- sidera da mesa do Congresso pôr em ordem do dia o projecto foi determinada pelo desejo predominante nas espheras governamen- taes de que o sr. Washington Luis tome parte pessoalmente na votaçãõ. Porque a simples noticia do seu breve comparecimento no Senado quebrou de modo facil as resistencias de alguns gover- nistas, os quaes, na creença erronea de uma indiferença agora do futuro presidente pela sorte da reforma, tiveram veleidades de independência, pretendendo formar com a minoria. Esses indepen- dentes estão em vespogas de desaparecer.

Na ordem do dia de hoje será submettida á votaçãõ, estando- lhe assegurada a maioria favoravel de dois terços dos presentes, que na exegese dos interpretes e oraculos officiaes, é o bastante para satisfazer ás exigencias imperativas do nosso estatuto politico, nos dispositivos que regulam o mecanismo da reforma. Na peor das hypotheseas, se porão docilmente ás ordens do leader, sr. Bueno Brandão, 35 senadores, podendo ter-se como certo que rejeitarão o projecto 14 senadores. Damos a seguir uma estatistica das for- ças que se vão defrontar, hoje, no Senado da Republica:

— Incondicionalmente favoraveis á reforma — Aristides Rocha, Silverio Nery, Souza Castro, Eurico Valle, Cunha Machado, Godo- fredo Vianna, Antonino Freire, Venancio Neiva, Antonio Massa, Manoel Hornu, José Henrique, Euzébio de Andrade, Mendonça Mar- tins, Lopes Goncalves, Percira Lobo, Pedro Lago, João Lyra, Fer- reira Chaves, Eloy de Souza, Bernardino Monteiro, Manoel Mon- jardino, Joaquim Moreira, Modesto Leal, Miguel de Carvalho, Men- des Tavares, Bueno de Paiva, Antonio Carlos, Bueno Brandão, La- cerda Franco, Adolpho Gerdo, Rocha Lima, Generoso Marques, Affonso Camargo, Vidal Ramos e Vespucio de Alenc. (35).

— Membros da "esquerda", incondicionalmente contrarios á reforma — Lauro Sodré, Barbosa Lima, Moniz Sodré, Antonio Moniz, Ben- jamin Barros, Jeronymo Monteiro e Soares dos Santos. (7).

— Governistas independentes, que votarão contra varios disposi- tivos da reforma — Antonio Azeredo, Paulo de Frontin, Sampaio Corrêa, José Murinho, Luis Adolpho, Carlos Cavalcanti e Thomaz Rodrigues. (7).

— Votos duvidosos, com pronunciadas tendencias anti-governistas — Pires Rebello, Ramos Calado e Felipe Schimidt. (3).

Se estes tres ultimos pendessem para o lado que não aceita a proposta de revisãõ, estaria ella rejeitada, por não ter obtido a maioria de dois terços dos presentes. Será, porém, muito dif- ficil. E' quasi certo que esses senadores aproveitarão o momento para volverem ao commando do leader da maioria.

Fonte: <https://bndigital.bn.gov.br/>

As alterações propostas e aprovadas pelos constituintes se consolidaram em cinco emendas, que alteraram o artigo 6, ao expandir o rol de possibilidades em que poderiam ocorrer a intervenção federal; o artigo 34, ao modificar as atribuições do Congresso Nacional; o artigo 37 ao permitir a sanção presidencial de vetar no todo ou em apenas parte de um projeto de lei; além das modificações aos artigos 59, 60 e 72, que tratavam, respectivamente, das competências do Supremo Tribunal Federal, das competências da Justiça Federal e da proteção aos direitos individuais.

Conforme Lang (1987) afirma, esta reforma era vista como necessária tanto pelos partidários do Governo, quanto pelos opositores, no entanto, no que diz respeito ao seu conteúdo, muitas eram as divergências, pois

para os opositores da revisão esta tornou a Constituição um estatuto verdadeiramente anti-liberal. Para os promotores e defensores da Reforma,

entretanto, esta era “sustentada pela verdadeira opinião nacional” e se fez “contra o espírito prepotente e anárquico da oposição subversiva”; para estes, a reforma não retirava o caráter liberal da Constituição, mas antes, possibilitava ao governo fazer respeitada a lei, defendida a ordem (LANG, 1987, p. 99 - 100).

Nesse contexto político, mesmo o país passando por um estremecimento na sua estrutura de poder dominada pelo Coronelismo¹, ele não perdeu forças durante a Primeira República; pelo contrário, com a instituição da Federação² verifica-se que o novo regime se tornou “obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a ‘política de governadores’” (NAGLE, 2009, p. 12).

Assim, a partir dos estudos de Nagle (2009), percebe-se que pouco mudou do Império para a República o regime republicano, caracterizando um continuísmo prejudicial e que não condizia com o discurso de avanço e progresso da República. O eleitorado permanecia nas mãos dos coronéis e os políticos, por conseguinte, almejavam esse apoio necessário para a vitória eleitoral. Com este apoio, houve a ampliação e aperfeiçoamento do sistema coronelista por meio da “formulação da ‘política dos governadores’ ou ‘política dos estados’, reflexo do mesmo sistema do plano nacional” (NAGLE, 2009, p. 13).

Essa “política dos governados ou dos estados” vigorou até a Revolução de 1930 e assegurou ao sistema oligárquico permanecer no controle do poder central, pela indicação dos Presidentes da República, que ocorria, alternadamente, entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, manobra que ficou conhecida como “política do café-com-leite”.

¹ Amaral (2004) aponta que a Historiografia define o Coronelismo como “um sistema de poder político implantado na Primeira República Brasileira, entre os anos de 1889 e 1930, pelas oligarquias latifundiárias, através da apropriação dos governos estadual e federal, pela arregimentação de votos e cooptação político-eleitoral” (AMARAL, 2004, p. 6). Dessa forma, ele influenciou diretamente a política brasileira, uma vez que, com “o advento do sistema representativo amplo, na Primeira República, sobre uma estrutura econômico-social ainda “arcaica”, o poder central negociava o compromisso coronelista porque precisava dos “rebanhos eleitorais” arregimentados pelos coronéis, através do voto. [...] Destarte a historiografia entende o fenômeno do coronelismo como uma complexa teia de relações e favores políticos que se irradiava do município ao poder central.” (AMARAL, 2004, p. 12).

² Para a compreensão de Federação, Faim Filho (2012) utiliza-se de Dalmo de Abreu Dallari que “ensina que Estado Federal é uma forma de Estado e não de governo, consistente na existência de mais de um centro de poder político autônomo, se falando na doutrina em Estados Unitários, com um único centro autônomo, Estados Federativos, com mais de um, e Estados Regionais, unitários, porém menos centralizados, embora nem todos aceitem essa última classificação.” (FAIM FILHO, 2012, n.p).

Não tardou para que a “política dos estados” se transformasse na política dos dois grandes estados – Minas Gerais e São Paulo – que quase sempre se alternavam no exercício da Presidência da República e, assim, inaugurava-se o “rodízio mineiro-paulista, a tradução da ‘política dos estados’ na ‘política café com leite’” (NAGLE, 2009, p. 13).

A partir de então, deu-se início a um período de manifestações de oposição e de grande tensão política, em que as disputas pelo poder cresciam e a estrutura vigente vinha perdendo força, na medida em que o sistema agrário passava por uma crise intensificada a partir de 1921 e atingindo seu ápice em 1929.

Somando-se a esta crise houve o avanço do setor industrial, que pressionava o governo para medidas intervencionistas opostas aos interesses do sistema agrário, além da “ampliação das camadas médias, diversificando um pouco mais o modelo existente de estratificação social; o fenômeno da urbanização, matriz de que se originam novos valores, em antagonismo com os valores predominantes do ruralismo” (NAGLE, 2009, p. 14-15). Portanto, o cenário político da época era fortemente dependente da economia agroexportadora, que garantia ao Estado brasileiro se manter por meio do aumento da produção e exportação agrícola, utilizando a síntese de Nagle (2009):

A década final da primeira República significa um ponto de encruzilhada: ao mesmo tempo, existem condições objetivas distintas que começam a se radicalizar por sua transformação em condições contraditórias, quando esforço para manutenção da ordem política tradicional começa ser contrabalançado pelo esforço para sua alteração (NAGLE, 2009, p. 15).

De forma sucinta, percebe-se como funcionava o quadro político da época, no qual se tinha a figura forte do coronel, que não media esforços para se manter no poder com o apoio do governo federal e dos governadores, mas essa condição de poder passou a ser questionada e a política da época começou a enfrentar diversos conflitos e questionamentos, pois o país estava passando por “esforço para alterar a estrutura do poder e as funções do Estado” (NAGLE, 2009, p. 20).

Parafrazeando Nagle (2009), vivia-se, neste momento, uma tentativa de “republicanizar a República”, que tinha o significado de materializar os ideais republicanos propagados com a Proclamação.

Como visto, a política na década final da Primeira República foi nitidamente marcada pela centralização do poder oligárquico e tal domínio não foi diferente na economia, que tinha como principal fonte de acumulação de capital, o café, que mesmo passando momentos de dificuldade devido à superprodução do grão, não deixou de ser o “principal produto, não apenas quanto à economia brasileira, mas em termos mais amplos, quanto à sociedade brasileira como um todo” (NAGLE, 2009, p. 21).

Na tabela, a seguir, percebe-se o café como principal matéria-prima de exportação do Brasil no período da Primeira República e a supremacia cafeeira é visível em todos os períodos, principalmente, no final da década de 1920 e mesmo no período em que a exportação do café atingiu seu menor índice (1914-1923), ele não deixou de ser muito superior em comparação aos demais produtos.

Tabela 1 – Principais Produtos de Exportação (1891-1928)

PERÍODO	CAFÉ	AÇÚCAR	ALGODÃO	BORRACHA	COUROS E PELES	OUTROS
1891-1900	64,5	6	2,7	15,0	2,4	9,4
1901-1910	52,7	1,9	2,1	25,7	4,2	13,4
1911-1913	61,7	0,3	2,1	20,0	4,2	11,7
1914-1918	47,4	3,9	1,4	12,0	7,5	27,8
1919-1923	58,8	4,7	3,4	3,0	5,3	24,8
1924-1928	72,5	0,4	1,9	2,8	4,5	17,9

Fonte: Arias Neto (2006)

Outro fator que teve destaque na economia republicana foi a inserção das finanças internacionais e a interferência do capital estrangeiro, mas o contexto econômico da República Velha caracterizou-se por ser um período de

uma adaptação incompleta, uma etapa de ensaios, e mesmo de frustrações, comprimida entre a teia de restrições ao desenvolvimento econômico que caracterizou o Império e o verdadeiro enredo redentor da industrialização por substituição de importações que se estabelece depois da crise de 1929 (FRANCO; LAGO, 2011, p. 2).

Durante a Primeira República, o Brasil não soube utilizar os bons momentos que a economia internacional vinha passando – pelo menos até meados de 1914 – para fortalecer suas bases econômicas e “o fato é que, face à suas próprias limitações, o

Brasil deixou passar a oportunidade de juntar-se a uma economia internacional em acelerada expansão” (FRANCO; LAGO, 2011, p. 2).

Assim, a década de 1920 foi considerada o “período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, induzido para outro, autônomo” (NAGLE, 2009, p. 21), que se caracterizou como sendo uma “fase de instalação do capitalismo no Brasil e, portanto, se define como período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira” (NAGLE, 2009, p. 21) e a tabela de Arias Neto (2006) é ilustrativa em relação a esse momento de transição de sistemas apresentado por Nagle (2009), pois os dados revelam um quantitativo significativo de empresas, capital, força motriz e operários na década de 1920, como também revela as regiões que tiveram maior concentração industrial nesse período, as quais coincidiram com as que apresentavam maior força na economia cafeeira.

Tabela 2 – Dados Industriais de 1920

DADOS INDUSTRIAIS 1920				
	NÚMERO DE EMPRESAS	CAPITAL (CONTOS)	FORÇA MOTRIZ (C.V.)	NÚMERO DE OPERÁRIOS
Brasil	13.336	1.815.156	310.424	275.512
Distrito Federal	1.542	441.669	69.703	56.517
São Paulo	4.145	537.817	94.099	83.998

Fonte: Arias Neto (2006)

Além do mais, se conjugar esses dados com os apresentados pela tabela 1, verificamos que na década de 1920 o processo de industrialização brasileira ocorreu

em conjunto a expansão da cafeicultura, isto é, nos momentos em que ocorria um “vazamento de capital” para o setor. Por isso mesmo ela se concentrou nas regiões onde se processava a referida expansão. Isso não significava que não tenha ocorrido um processo de industrialização em outras regiões, em um ritmo mais lento (ARIAS NETO, 2006, p. 222).

Dessa forma, ao analisar a economia brasileira na época da República Velha, compreendemos que existiam dois principais vetores de crescimento, o café e a industrialização, sendo que “o café era a principal mercadoria para recursos no comércio exterior, e a industrialização a grande esperança para a superação da economia colonial.” (NAGLE, 2009, p. 27).

Portanto, de acordo com Nagle (2009), ambos tiveram destaque e um vínculo muito forte, sendo a industrialização uma consequência da economia, visto que o período de maior expansão da lavoura cafeeira foi justamente o que apresentou um maior quantitativo de mão de obra livre, com trabalhadores assalariados e, por conseguinte, uma ampliação do mercado interno.

O período final da Primeira República, segundo Ribeiro (2010), foi marcado por profundas alterações na conjuntura econômica do país, o que ocorreu, principalmente, pela expansão do setor manufatureiro, que mesmo com sua precariedade, representava significativa mudança em uma sociedade até então voltada à oligarquia cafeeira.

Para Ribeiro (2010), com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve uma rápida desaceleração do fluxo comercial internacional, o que afetou e prejudicou a exportação do café brasileiro e, em contrapartida, colaborou com o processo de industrialização do Brasil³.

Nesse contexto de guerra, as importações foram prejudicadas, sendo necessário favorecer a produção interna de produtos industrializados para suprir as demandas, no entanto, ao mesmo tempo em que esse período “colaborava” com a industrialização brasileira também a prejudicava, na medida em que dificultava a reposição de máquinas e equipamentos.

Assim, o processo de industrialização ao longo da década de 1920 foi marcado por dois momentos, o primeiro entre 1921 e 1924, com a terceira onda de valorização do café, em que houve grandes investimentos em maquinários que contribuíram para a modernização da indústria brasileira; e o segundo entre 1924-1929, no qual ocorreu uma diminuição da produção industrial a partir do aumento das importações ocasionadas pela taxa de câmbio que proporcionou um preço mais baixo do produto estrangeiro em relação ao nacional.

Essas informações, de acordo com Nagle (2009), destacam o último decênio da República Velha como sendo um período intermediário entre dois sistemas econômicos;

³ Segundo Mendonça (apud Waltter Júnior, 2015), o processo de industrialização brasileira teve início na segunda metade do século XIX, com a implantação de inúmeras fábricas, uma vez que a produção cafeeira crescia em grande escala e exigia do governo condições estruturais para atender a tal crescimento do café, como a instalação de rede de telégrafos, ferrovias e navegação. Com as melhorias nas condições estruturais e com o fim da escravidão, foi possível a proliferação das fábricas no Brasil, para atender ao consumo interno, tendo destaque a produção de tecidos, chapéus, sapatos, vidros, couros, sabão e cerveja.

um mercado pela produção do café e, em menor escala, por outros gêneros agrícolas; e outro assinalado pela expansão industrial e pela inserção dos produtos manufatureiros no mercado brasileiro, representando com isso a “etapa de ensaios”, expressão utilizada por Franco e Lago (2011) para caracterizar a Primeira República.

Assim, segundo Sodré (1962), o período compreendido entre os anos de 1918 a 1930, ficou marcado pelo “declínio das oligarquias”, pelo crescimento das indústrias e pelo surgimento de novas forças sociais no quadro político, o que culminou com a formação de uma classe operária, logo, o aumento industrial representou “a consolidação de dois componentes: a burguesia industrial e o operariado” (RIBEIRO, 2010, p. 72).

Tendo a burguesia uma forte associação com o café e a indústria, pois muitos industriais ou eram ou foram fazendeiros ou, ainda, por união entre famílias dos dois segmentos, que mesmo se unindo não deixavam de ter uma relação conflituosa na medida em que tanto os cafeicultores quanto os industriais defendiam interesses corporativos e entravam em um conflito que, por vezes, afetava a esfera política.

O avanço das indústrias era um fato e as mudanças sociais também, uma vez que, tem-se um grande aumento populacional no Brasil, cuja população entre “1890 e 1900 passara de 14 para 17 milhões de habitantes, alcançando, em 1920 a cifra de 30 milhões” (SODRÉ, 1962, p. 310), expressivo se comparado com o primeiro decênio da Primeira República.

Dessa forma, as alterações, tanto políticas quanto econômicas influenciaram o setor social, tais transformações ocorreram devido a várias tentativas de recompor as estruturas do poder político e econômico, tendo como suporte os movimentos sociais, que estavam orientados por ideologias presentes, principalmente, “na década de 1920 (nacionalismo, catolicismo, tenentismo e outras), uma vez que denotam a presença de marcante inquietação social e heterogeneidade sociocultural” (NAGLE, 2009, p. 34).

Na década de 1920 emergiu ainda uma classe média formada por funcionários públicos, intelectuais, militares, profissionais liberais, entre outros. Segundo Ribeiro (2010), essas classes sociais começaram a se sentir prejudicadas pela política existente na época e passaram a reivindicar direitos.

Somaram-se a esses grupos, os imigrantes, que representaram para o Brasil um “elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista” (NAGLE, 2009, p. 34), pois esse fluxo migratório para o Brasil durante o período da República Velha foi tão significativo que “entre 1889 e 1930 ingressaram no país mais de 3,5 milhões de estrangeiros, o que corresponde a 65% do total de imigrantes entre 1822 e 1960” (ABREU, 2015, n.p).

Para Nagle (2009), a presença de imigrantes ajudou na modificação de alguns elementos da natureza patriarcal que continuavam presentes na sociedade brasileira, mesmo com a implantação da República, pois eles contribuíram, também, para a expansão da industrialização e da urbanização, assim como a difusão de ideias que favoreceram o desenvolvimento de uma maior conscientização da classe operária.

Nesse sentido, a urbanização e a industrialização foram elementos que colaboraram para as modificações sociais ocorridas nesse período. Com o crescimento urbano, as cidades passaram a ter uma nova aparência, deixando de ser uma simples extensão do campo e perdendo as características meramente agrícolas. Assim, a urbanização proporcionou a proliferação de novas ideias políticas, de aceitação ou negação dos reflexos desse crescimento urbano, na medida que

O urbanismo e suas concomitantes mudanças socioculturais vão fornecer novas perspectivas para pensar o “novo” Brasil, desligado dos componentes do mito fisiocrata. O deslumbramento com os novos engenhos humanos produzidos pelo ambiente citadino, dá origem, tanto ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira, como vai apurar os quadros do pensamento social (NAGLE, 2009, p. 36).

Dessa forma, inicia-se na República Velha a formação de novas classes sociais e a alteração na composição das já existentes em outras categorias de acordo com o modelo econômico da época. Ocorre a transformação dos fazendeiros do café em empresários e seu apoio à criação de uma nova classe mercantil, ligada ao processo de industrialização e para atender as demandas do mercado interno.

Esse contexto proporcionou, também, a promoção de outras duas classes, a média e o proletariado, que juntamente com o empresariado cafeeiro influenciaram “o desenvolvimento histórico-social, especialmente da última década da Primeira República” (NAGLE, 2009, p. 39).

Contudo, mesmo que com as alterações ocorridas na Primeira República, em especial no último decênio, não tenham sido as ideais para um projeto que almejava o rompimento com as antigas amarras da política coronelista e com uma economia estritamente agrária, ocorreram transformações que marcaram positivamente a sociedade brasileira da época, mesmo que de forma incipiente e, no Pará, com exceção do motor da economia – que era a borracha – a situação não foi tão diferente, entretanto, o contexto político, econômico e social paraense, naquele período, apresentou características próprias da região em relação a outras localidades brasileiras.

Como já mencionado, houve na Primeira República uma crescente industrialização, sendo a indústria automobilística uma das que emergiram nesse momento e a qual necessitava de muitas matérias-primas, dentre elas, a borracha. Com isso, a economia do Brasil passou a depender do látex, encontrado em abundância na Amazônia naquela época. A indústria automobilística despontou no cenário mundial como o “principal fator dinâmico das economias industrializadas, durante um largo período que compreende o último decênio do século passado e os três primeiros do século XX” (FURTADO, 2005, p. 132), por essa razão, a grande preocupação era em aumentar a produção de látex para atender ao mercado mundial.

Com a intensa produção de borracha até a primeira década da República Velha, o estado do Pará apresentava um futuro considerado promissor, já que

A borracha brasileira já era exportada desde o início do século XIX. Nos anos 1840 eram exportadas em média 460 toneladas por ano, a 45 libras por tonelada. O boom de venda desse produto ocorreu entre os anos 1879 e 1912 quando a borracha se tornou o produto mais procurado no mercado mundial, segundo o economista brasileiro Celso Furtado (1920-2004) (ALVES, 2016, n.p).

A economia da borracha trouxe um certo progresso à região amazônica, que limitou-se as áreas centrais das cidades de Belém e de Manaus, que se transformaram em símbolos de riqueza e requinte, com a presença de elementos urbanos que até os grandes centros urbanos brasileiros, como São Paulo e Rio de Janeiro, eram desprovidos.

Na passagem do século XIX para o XX, as duas cidades passaram por grandes remodelações urbanísticas, com a construção de grandes avenidas, rede de esgoto e de água encanada, instalação de rede luz elétrica e bondes, o que ainda era luxo para São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo. Casas bancárias e suntuosos prédios públicos foram construídos (ALVES, 2016, n.p).

A borracha chegou a ocupar o segundo posto nas exportações brasileiras, perdendo apenas para o café (Ver Tabela 3 e quadro 1).

Quadro 1 – Comparativo entre exportação do café com a borracha - 1891 – 1928

PERÍODO	CAFÉ (%)	BORRACHA (%)
1891-1900	64,5	15,0
1901-1910	52,7	25,7
1911-1913	61,7	20,0
1914-1918	47,4	12,0
1919-1923	58,8	3,0
1924-1928	72,5	2,8

Fonte: Adaptado de Arias Neto (2006)

Como se pode observar, o café continua sendo o principal produto de exportação do Brasil ao longo de toda a Primeira República. Mesmo nos períodos em que a exportação da borracha alcançou seu apogeu, 1901 a 1910, a diferença percentual entre a exportação do café (52,70%) e o da borracha (25,70%) continuava com uma diferença significativa de 27%. A partir de 1914, conforme o quadro 1, a economia gomífera passou a ter um declínio constante, que atingiu seu ápice entre 1924 a 1928.

Em 1911, o preço médio da borracha havia chegado a valores elevadíssimos, se comparados com os preços praticados no início do ciclo da borracha, que era de 45 libras por tonelada, já “no triênio 1909-11, a média de 512 libras por tonelada, ou seja, mais que decuplicando o nível que prevalecera na metade do século anterior.” (FURTADO, 2005, p. 133). Diante dessa situação de desequilíbrio entre a procura e a oferta, a elevação do preço do produto foi inevitável, como também a busca por uma solução a curto prazo, para a elevação da produção da borracha, uma vez que a oferta desse produto estava sendo inadequada e não supria a demanda mundial.

Desse momento até 1912, a região amazônica era quase a única produtora e exportadora de borracha, contava-se apenas com uma pequena produção, e de baixa qualidade, realizada por países da América Central e da África. No entanto, com a crescente procura internacional pela borracha, o mercado passou a buscar soluções para o aumento da produção do látex, produto essencial para a expansão das indústrias, dentre elas, a automobilista e, diante desse cenário, ocorreu

no final do século XX, naquele que pode ser um dos primeiros casos de biopirataria em massa no Brasil, o aventureiro inglês Henry Wickham (1846 – 1928) contrabandeou sementes de seringueira para a Inglaterra. Enquanto na Amazônia quase toda a borracha exportada era silvestre, com árvores espalhadas pela floresta, o que limitava a quantidade de látex recolhido por trabalhador, nas colônias asiáticas dos ingleses (e depois dos holandeses e franceses), as árvores passaram a ser cultivadas juntas, no esquema de “plantation”. Além disso, na Ásia, as árvores estavam livres do fungo *Microcyclus ulei* que começava a atingir as seringueiras no Brasil (ALVES, 2016, n.p).

Com a concorrência asiática, alicerçada numa produção técnico-racional e disponibilizando a borracha no mercado internacional a 1/3 do preço daquela produzida na Amazônia, o contexto da procura-oferta-valor foi alterado e a oferta, que era insuficiente, passou a ser muito grande e o preço da borracha despencou, reduzindo-se “de forma permanente a um nível algo inferior a cem libras por tonelada” (FURTADO, 2005, p. 133).

Em consequência, houve a redução da exportação da borracha brasileira e o declínio da economia gomífera na Amazônia e essa crise econômica afetou também o cenário político do Pará, assim, um pouco antes do ápice do declínio da borracha, o Governador Lauro Sodré buscou fazer um governo conciliador, entre os anos de 1917 a 1921, numa tentativa de superar a crise ocasionada pela queda dos preços da borracha no mercado internacional.

O governo de Sodré estava em oposição política ao Presidente Epitácio Pessoa, por ter apoiado o candidato derrotado Ruy Barbosa para a presidência, desta forma, sua oposição ao governo federal dificultava ainda mais a situação de seu governo, pois não havia nenhuma preocupação por parte da União em ajudar o Pará da calamitosa crise econômica, e que “[...] teria de governar com os minguados recursos do Estado, cuja situação engravescia ano a ano [...]” (BORGES, 1983, p. 343). Esses conflitos políticos agravaram ainda mais a situação financeira do Estado paraense, que precisou realizar empréstimos para financiar os investimentos e, mesmo com tais medidas, a borracha vertiginosamente teve uma queda em sua produção para 17 mil toneladas ao final do mandato de Sodré, situação bastante distinta e contrastante com aquela dos tempos do auge da produção gomífera, quando a produção chegou a atingir mais de 40 mil toneladas (QUINTILIANO, 1963).

Agravantes adicionais se somavam ao cenário político-econômico durante este governo: a Primeira Guerra Mundial dificultava as exportações, pois os submarinos alemães afundaram navios brasileiros, levando o governo federal a declarar guerra à Alemanha.

Segundo Borges (1983), as notícias vindas de diferentes municípios paraenses, como Alenquer, Gurupá e Monte Alegre, sobre uma cheia histórica do Rio Amazonas, não vista desde 1859, trouxe mais miséria para os povos ribeirinhos, com perdas significativas das lavouras e gado, além da Gripe Espanhola, que atingiu o Pará em 1918, matando milhares de pessoas, fatores que agravaram ainda mais a calamitosa situação financeira do Estado.

Nessa conjuntura, assume o Governo do Pará, Antônio Emiliano de Souza Castro, em 1 de fevereiro de 1921. Aliado político de Lauro Sodré, ele deu continuidade à tentativa de solucionar a grave crise que a economia paraense vinha passando pelo declínio da produção da borracha. O colapso econômico era tão grande que o Governador propôs arrendar um dos patrimônios mais valiosos do Estado:

com receita de 5000 contos de réis, para despesas orçamentadas essenciais de quase o triplo, Souza Castro, desiludido de empréstimo externo e ajuda da União, socorreu-se do bem patrimonial do Estado de mais valor histórico superior a 60000 contos de réis [...] ferrovia Belém-Bragança [...] propôs-lhe arrendamento para evitar maior deterioração [...] mendigando Souza Castro, enquanto governou, sem obter o saldo, para acudir à restauração ferroviária e, assim, nem dinheiro, nem ferrovia produzindo (BORGES, 1983, p. 362).

O agravamento financeiro do Estado levou a situações de aumento de casos de corrupção, com alguns nomes de confiança do Governo, que se aproveitavam dos atrasos no pagamento dos soldos do funcionalismo público para praticar chantagens a ponto de “responsáveis, pelo Tesouro [...] prostituindo professoras e credoras do montepio, que angustiadas pela forma sujeitavam-se a isso, para assegurarem recebimento da migalha que lhe era devida” (BORGES, 1983, p. 349).

Quintiliano (1963) ressalta que instabilidades políticas em nível nacional acabaram por reverberar no Pará em 1924, com o levante do 26º Batalhão de Caçadores de Belém e uma revolta em Óbidos contra o Governo de Arthur Bernardes. Estes movimentos, contudo, logo foram sufocados por Souza Castro, e pelo Capitão Assis de Vasconcelos, líder do levante em Belém, e que foi morto durante a revolta.

Foram dias tumultuosos no país, os do govêrno Bernardes. E, no Pará, ainda houve, além do levante do 26º Batalhão de Caçadores, outro levante em

Óbidos, bem como constantes agitações no interior e na capital, o que dificultou mais ainda ao governo de Souza Castro no trato das questões administrativas (QUINTILIANO, 1963, p. 183).

Com a vitória em combates sangrentos na Praça da República, Souza Castro conseguiu recuperar o prestígio político e popular, contudo, não houve mudanças no cenário de crise financeira.

Após o governo de Souza Castro, tomou posse Dionísio Ausier Bentes, no dia 1º de fevereiro de 1925, ainda na conjuntura da crise econômica que assolava o Pará, o novo Governador procurou diversificar a economia paraense, buscando restaurar culturas que haviam sido esquecidas em prol do lucro fácil, exorbitante, todavia perigoso que a economia gomífera havia proporcionado ao estado do Pará.

Amazônia entrada em penúria e miséria, êxodo de nordestinos e estrangeiros atraídos pela extração e comércio da borracha, e abandonada de aflitivos apelos à União que lhe usufruía opulentos superávits de divisas internas e externas, socorreu-se de outros produtos silvestres: madeira, fibras, sementes oleaginosas, breus, resinas, plantas aromáticas e medicinais etc... (BORGES, 1983, p. 368-369).

No governo de Dionísio Bentes, houve uma tentativa por parte dos Estados Unidos, que possuía grande demanda por borracha devido ao aquecimento da indústria automobilística, de monopolizar a produção brasileira de borracha.

O governo estadunidense propôs um sistema extrativista de plantio técnico-racional, chamado de *A Hileia Amazônica* (QUINTILIANO, 1963), entretanto, o projeto encontrou forte resistência tanto entre os políticos quanto da opinião pública nacional, pois tratava-se, praticamente, de um arrendamento de uma parte do território nacional para os EUA. O governo brasileiro, então, foi forçado a desistir deste projeto.

De acordo com Borges (1983), a diversificação da produção extrativista e agropecuária começou a surtir efeitos: “Dionísio Ausier Bentes foi o governo miraculoso da restauração econômica e financeira do Estado, deteriorada há 13 anos, desde 1912, no governo de João Coelho” (BORGES, 1983, p. 372-373), nesse momento, a castanha-do-pará, o algodão, o açúcar, as sementes oleaginosas, os cereais, como arroz e milho, e a madeira, obtiveram expressivos aumentos nas exportações.

A madeira, por exemplo, teve um aumento de 309 toneladas em 1912 para 77.212 toneladas em 1924 (BORGES, 1983, p. 370), fazendo oposição à situação do cacau, que apesar dos incentivos do governo estadual e da demanda do mercado

internacional, não surtiu os resultados esperados, devido à concorrência interna da Bahia, com vasta produção de 60.000 toneladas, além do êxodo da mão de obra devido ao declínio da euforia econômica da borracha.

Mesmo Borges (1983) apontando algumas melhoras econômicas no governo de Dionísio Bentes, a situação financeira do Estado continuava precária, com um quadro de receita estadual problemático, sendo “inferior a quase 50% das despesas fixadas, o pagamento do funcionalismo público estava atrasado, havia dívidas internas e externas contraídas ao longo dos governos anteriores e o crédito público do governo estava abalado” (COELHO, 2008, p. 10).

Foi nesse quadro econômico e político que a sociedade paraense viveu ao longo da Primeira República, passando por fases de maior desenvolvimento, como no período da borracha, mesmo com muitas críticas no sentido de o crescimento ter sido apenas em algumas áreas mais centrais da capital paraense, e outro momento de profunda crise econômica.

Essa conjuntura afetou a Instrução Pública paraense e, por conseguinte, a administração dos grupos escolares, na qual se insere a Diretora Aurelia de Seixas Franco, que teve, à época, a missão de administrar um estabelecimento escolar nos moldes dos ideais republicanos, mesmo que o Estado estivesse afundado em uma crise econômica, que não afetava apenas na falta de investimentos para a melhoria da infraestrutura dos prédios ou para a compra de materiais, mas também o pagamento do funcionalismo público (COELHO, 2008).

Assim, a partir da análise da conjuntura política, econômica e social vivenciada pelo Brasil e, mais especificamente pelo estado do Pará, foi possível compreender o contexto educacional vigente na época e adentrar aos estudos relacionados ao ensino da época.

2.2 O PROJETO REPUBLICANO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

Primeiramente, cabe salientar que por ser uma pesquisa histórica, utilizamos, nesta pesquisa, expressões usuais da época contidas nas fontes primárias, “instrução” no lugar de “educação”, por exemplo.

Consideram-se que há diferenças conceituais entre os termos Instrução e Educação, mesmo ambas serem derivadas do latim, a primeira provém da palavra *instructiōne*: “ato ou efeito de instruir; ensino; formação; conhecimentos adquiridos; saber”⁴. Já a segunda expressão deriva do termo *educatiōne*: “processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade”⁵.

Portanto, em que pese considerar que a palavra “Educação” apresenta um significado mais amplo e que reporta a toda a atividade social, política e econômica, podendo ocorrer das mais diversas formas e seu exercício influencia na construção das convicções desenvolvidas pelo ser humano, mesmo assim utiliza-se a expressão “Instrução”, pois era a terminologia utilizada à época dos documentos desta investigação e por meio da qual era desenvolvida a Educação. Assim, entendemos que há diferença entre as expressões e ratificando tal afirmação:

Instrução é a ação de instruir-se; é o conjunto de várias noções do saber humano; é o aprendizado das primeiras letras até chegar às disciplinas que aprendem nas escolas até chegar a última fase, que é a instrução superior, ministrada nas universidades e cursos; após formatura, tornam-se efetivamente instruídos. Agora vejamos o que é educação: é o efeito de se educar moralmente recebendo bons exemplos; é ter conhecimentos sobre moralidade; é parte da filosofia que trata dos costumes, deveres e modo de proceder do homem para outros homens e respeitar o sexo oposto; é seguir sempre a doutrina moral; é civilidade e delicadeza (CUNHA, 2011, [s.p.]).

Assim, a mensagem do Presidente da Província do Pará, Miguel José d’Almeida Pernambuco, ainda sob a vigência do Império, em fevereiro de 1889 — portanto dez meses antes da Proclamação da República — considera a Instrução Pública como um “importantíssimo ramo do serviço publico”, revela ter encontrado nela “a mais completa

⁴ *Instrução*. Fonte: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/instrucao>.

⁵ *Educação*. Fonte: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educacao>.

desorganização”, e reconhece que foi pequeno o resultado “colhido da avultada sommma votada a esse serviço” (PARÁ, 1889, p. 35).

O Presidente da Província menciona o Relatório produzido pelo Diretor-Geral do Ensino, Raymundo Nina Ribeiro, concluindo que era necessária uma “reforma radical”, argumentando a necessidade de “modificar toda a legislação actual reguladora d’essa materia” (PARÁ, 1889, p. 35) e autorizando a Presidência a expedir novo regulamento, citando Ribeiro Pernambuco, ao dizer que a legislação então vigente, era um “dédalo”⁶.

No que se refere às casas nas quais funcionavam as escolas públicas, o Miguel Pernambuco reclama que, embora não seja pequena a quantia despendida com o aluguel delas, se acham “mal acomodadas” e situadas em localidades que não satisfazem as condições adequadas para a Instrução Pública.

Para resolver esses “inconvenientes”, Pernambuco propõe que seja contraído empréstimo para construção de casas próprias para escolas, antecipando, dessa forma, a ideia da criação de prédios especificamente construídos para esse fim, que se constituiria em uma das primeiras providências dos governos republicanos na Instrução Pública.

As ideias de Pernambuco (1889) revelam os sentimentos existentes no país com a transição de governo do Império para a República e com as mudanças no cenário econômico, como o aumento das indústrias e a busca por mão de obra mais qualificada, as quais favoreciam a defesa da instrução como elemento de integração do povo como nação e a necessidade de uma nova Escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da ordem que se implantava, pois, com a República, era bastante pronunciada a “tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da ‘escola redentora da humanidade’” (SAVIANI, 2014, p. 22).

Assim, se durante o Império, haviam as escolas de primeiras letras⁷, constituídas

⁶ Emaranhado de caminhos; labirinto, intrincada, confusa, complicada. Fonte: <https://www.dicio.com.br/dedalo/>.

⁷ No período imperial utilizava-se a denominação de “escola isolada”, a qual era formada por “um só professor, a que se entregam 40, 50 alunos. Funciona quase sempre em prédios improvisados. É de pequeno rendimento, em geral pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os níveis de adiantamento, falta de orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material, falta de estímulo ao

apenas por um professor e um grupo de alunos em diferentes fases e níveis de aprendizado, alojados em um prédio improvisado e sem condições adequadas de funcionamento; o regime republicano promove a modernização do modelo escolar, articulando características, como a classificação dos alunos por seu nível de conhecimento; a adoção do ensino simultâneo; a racionalização curricular; o controle e ordenação dos conteúdos e do tempo escolar; a introdução de um sistema de avaliação; a divisão do trabalho docente; animados pelo método intuitivo, ou da “lição de coisas”⁸, tudo dentro de um espaço físico concebido e construído originalmente para esses fins.

Segundo Saviani (2004), com o advento da República, a Educação brasileira foi marcada pela ideia de que ela seria a salvadora da sociedade, gerando um sentimento entusiasta e uma crença de que ela seria a solução para todas as mazelas da desigualdade social. Nasce então a necessidade de promover reformas educacionais no Brasil para atender aos anseios da população, mas principalmente para suprir as demandas do mercado, que necessitavam de mão de obra mais qualificada para trabalhar nas indústrias.

O final do século XIX se insere na Historiografia da Educação brasileira como sendo o início da consolidação da Educação pública, marcado por muitas alterações na História do Brasil, a começar pela Proclamação da República, com a transição do antigo regime presente no país para uma nova conjuntura, gerando profundas transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais (SAVIANI, 2004).

Desta forma, o século XIX se destacou como sendo um período de maior movimento de escolarização em massa, momento em que houve uma propagação da ideia de escola pública para todas as classes sociais (SOUZA, 2006), com isso, se previa o avanço educacional do país em sintonia com o desenvolvimento social e econômico.

No entanto, para que se alcançasse esta meta seria necessária a organização dos currículos de forma a racionalizá-los e padronizá-los com o objetivo de atender a um maior número de educandos. Assim, no período republicano, a Educação popular tinha

docente. É a escola típica dos núcleos de pequena densidade da população, a escola da roça, a escola rural.” (GOUVÊA; AFONSO; FIGUEIREDO; NOGUEIRA, 2016, p. 317).

⁸ De acordo com Schelbauer (2017), o verbete “lições de coisas”, representa a “forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado é, na realidade, a primeira forma de intuição – a intuição sensível. [...] Despertar e aguçar o sentido da observação, em todas as idades, em todos os graus de ensino, colocar a criança na presença das coisas, fazê-las ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, enfim, conhecê-las, este é o objetivo das lições de coisas no ensino primário e nos jardins de infância [...]”. Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas.htm#_ftnrefl.

o papel de formar cidadãos, os quais possibilitariam a consolidação do regime, como também o desenvolvimento social e econômico.

Tendo como referência o panorama educacional apresentado no Império, políticos republicanos e educadores, ao final do século XIX, passaram a defender a necessidade de serem construídos prédios que fossem exclusivamente para fim escolar e com as características de “prédios grandes, arejados, bonitos, destinados a cumprir sua finalidade principal, a de ser escola testemunham, a valorização que o Estado dava ao ensino e serviam, ainda, para que a população os admirassem” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 32).

Assim, fazia-se necessária a substituição das chamadas escolas isoladas pela implementação das escolas graduadas, outra forma de caracterizar os grupos escolares, de acordo com Saviani (2014). Para a melhor compreensão, o autor faz a diferenciação entre ambas e explica que

[...] essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situavam [...] (SAVIANI, 2014, p. 24).

Souza (2008) aponta para o fato de que os grupos escolares foram criados nos moldes da escola graduada, modelo em voga nos Estados Unidos desde meados do século XIX. Esse tipo de estabelecimento “compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativo de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos” (SAVIANI, 2014, p. 41).

Muitos republicanos tinham a preocupação em difundir a escola primária e de formar professores para ela, já que se verificava no cenário internacional – Europa e Estados Unidos – grandes modificações no ensino elementar, pois esse era “o momento da institucionalização, tanto lá como aqui, das escolas graduadas ou, como ficaram mais conhecidas, dos Grupos Escolares” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 32).

De acordo com Buffa e Pinto (2002), antes da República, as escolas eram para ler e escrever e, em sua maioria, funcionavam na casa do próprio professor ou em paróquias, cômodos de comércio, locais com pouca infraestrutura, de pouca circulação de ar e luminosidade, sendo o aluguel desses espaços por conta do chamado mestre-

escola. Esse modelo precisava ser alterado, ao mesmo tempo em que deveria ser estabelecido um vínculo entre o edifício-escola e as concepções educacionais, movimento iniciado tardiamente no Brasil com a República, pois é o momento em que “as escolas primárias começaram a se organizar em classes sequenciais, passam a exigir uma nova organização do espaço escolar” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 33).

Desta forma, a República nasceu pautada na afirmação de valores fundamentais para o indivíduo, almejando a formação de cidadãos e para isso ser possível, era necessária uma Educação mais abrangente, pois ela se tornaria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano.

Na época, cabia à Educação o papel de “disciplinar os indivíduos, tornando-os saudáveis e produtivos por meio da introdução de novos hábitos e pela vigilância sobre suas ações” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 100), essa disciplina do comportamento realizada pela Escola acabava por determinar posturas a serem seguidas pelos indivíduos e, caso não fossem seguidas, sofriam reprovação por parte dos demais membros da sociedade.

Assim, foi sendo gestado no país um grande projeto civilizador, proveniente de uma necessidade política e social da época, pois “a exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano” (SOUZA, 1998, p. 27) e com isso era necessária a ampliação do número de alunos, que afetou diretamente a forma e a estrutura dos locais de ensino e culminando com o surgimento dos grupos escolares.

2.3 O ADVENTO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

[...] Os grupos escolares [...] projetavam um futuro, em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 53).

O modelo educacional predominante desde o Império eram as cadeiras isoladas⁹, nas quais o ensino primário acontecia em diversas casas alugadas pelo Estado, prática que custava muito caro aos cofres públicos do país e não estava dando resultados

⁹ As cadeiras isoladas recebiam muitas críticas e não condiziam com os ideais republicanos, pois funcionavam em ambientes inadequados ou nas casas dos professores. O funcionamento na casa dos docentes acarretava problemas tanto de ordem administrativa quanto de ordem pedagógica, muitas vezes relacionados com a convivência entre professores e os alunos.

satisfatórios. Com a instauração da República, os republicanos resolveram adotar no Brasil a experiência da escola primária graduada existente na França, assim:

A organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres o fato de não ter que arcar com alugueis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas (BENCOSTA, 2005. p. 98).

Os grupos escolares se diferenciavam das escolas isoladas por serem seriados e também eram conhecidos como escolas graduadas, nas quais o grupamento dos discentes se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, modelo este que, embora tenha sido implantado primeiramente em São Paulo, foi aos poucos se difundindo pelos demais estados do país.

Ao longo da República, houve grande preocupação com a higiene dos ambientes devido ao acelerado crescimento populacional, marcado pela aglomeração de pessoas em busca de trabalho assalariado e pelo alastramento de doenças, como a varíola, a cólera, entre outras. Por esta razão, no início do século XX, várias cidades passaram por um processo de urbanização e modernização, a partir de projetos que privilegiavam o embelezamento urbano e as campanhas de higienização.

A questão da higiene refletiu nos grupos escolares, que deveriam “cultivar hábitos saudáveis, promover atitudes higiênicas [e] prevenir doenças desde a infância” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 61), por meio da construção de salas de aulas com dimensões amplas, pois “se atribuíam as doenças aos ares impuros e mal cheirosos, por contágio em lugares apertados, com pouca ventilação” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 61).

Nessa lógica, os espaços escolares foram sendo construídos de forma a não atender apenas aos ditames higiênicos do fim do século XIX, mas também para “facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método intuitivo e disseminar a ideologia republicana” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25), logo, o grande diferencial dos grupos escolares¹⁰ era, justamente,

¹⁰ Para Rosário (2006), uma das principais características que diferenciavam os grupos escolares das demais instituições de ensino era o fato de apresentar mais de duas salas de aula, pois se tivesse apenas uma, era caracterizada como isolada e, com duas, seria uma Escola Reunida.

reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar (2 km para o sexo masculino e 1 km para o feminino distante da escola). Essa reunião de escolas era feita a critério do Conselho Superior. Em cada Grupo Escolar existia um diretor e tantos professores quantas fossem as escolas (classes, como mais tarde serão chamadas, reunidas (REIS FILHO, 1981, p. 119).

Estes estabelecimentos de ensino surgiram pela primeira vez na cidade de São Paulo em 1893, idealizados por Caetano de Campos, correspondendo, na época

a um novo modelo de organização administrativo-pedagógico da escola primária com base na graduação escolar, classificação dos alunos por grau de adiantamento, no estabelecimento de programas de ensino e da jornada escolar, na reunião de vários professores e várias salas de aula em um mesmo edifício-escola para atender um grande número de crianças, na divisão do trabalho e em critérios de racionalização, uniformidade e padronização do ensino (SOUZA, 2001, p. 75).

No cenário republicano era imprescindível a implantação de uma nova escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional vigente à época, então, fazia-se necessária a formação integral do “povo-nação” tanto no âmbito moral quanto no intelectual, já que, segundo Souza (1998, p. 27), “um amplo projeto civilizador [...] foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social”.

Segundo Faria Filho (2000), essas instituições ganharam destaque, pois naquele momento, o grupo escolar foi marcado pela centralidade, por ser um local específico e adequado para uma Educação que passava a ser especializada. Essa especialização do trabalho pedagógico realizada nos grupos escolares proporcionava uma “graduação do ensino [que] levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 175).

De acordo com Gatti Junior e Pessanha (2005), a Primeira República nasceu com o propósito de eliminar o atraso do país, a partir da formação do cidadão e a consolidação de uma nova ideia de Nação, por meio da Instrução Pública, responsável por transmitir valores morais e cívicos por meio de “diversas práticas escolares, [com as quais] a criança poderia apropriar-se dos ideais republicanos de civismo ordem e desenvolvimento, tão importantes aos olhares dos administradores públicos da época” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 91).

Estes valores foram alcançados, de acordo com Faria Filho (2000), por meio da implantação dos grupos escolares, que se tornaram exemplo de ordem, competência e

seriedade, representando a modernidade e a mola propulsora para o desenvolvimento da nação brasileira. Além do mais, estes estabelecimentos de ensino se destacaram pela arquitetura, didática e forma de compreender a educação.

No entanto, para Paiva (1973), os grupos escolares eram eficientes apenas para as elites, pois na realidade o sistema educacional brasileiro era bastante precário, com muitos alunos se evadindo e repetindo, além de péssimas condições de trabalho para os professores e baixas remunerações.

Diante desse contexto, de acordo com Nagle (2009), surgiu a partir da década de 1920 duas concepções, o “entusiasmo pela Educação”, que difundia a ampliação das instituições de ensino e a propagação da Educação escolar para que fosse possível a incorporação de expressivas camadas da população com o intuito de proporcionar o progresso nacional e a inserção do Brasil entre as nações cultas; e o “otimismo pedagógico”, que compreendia certas teorizações, relacionadas ao processo de escolarização, que apontavam para a autêntica formação do novo homem brasileiro.

Saviani (2002) destaca o contraste existente entre a proposta do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico”, uma vez que a primeira diz respeito à crença de que a Educação seria o meio pelo qual as camadas populares poderiam participar do processo político, enquanto o otimismo pedagógico difundia que os problemas escolares iriam se resolver internamente, apenas com o uso das técnicas pedagógicas.

Enquanto o “entusiasmo pela Educação” levantava a bandeira da Escola para todos e o “otimismo pedagógico” dava ênfase aos princípios da Escola Nova, transferindo o enfoque dos objetivos e dos conteúdos para os métodos, da quantidade para a qualidade, além de destacar o plano técnico-profissional.

Nesse contexto, Paiva (1973) destaca a existência de um terceiro movimento, totalmente oposto aos anteriores. Conforme a autora, esta outra concepção conjugaria das perspectivas externa e interna, denominando-a de “realismo em Educação”, uma vez que os movimentos anteriores eram unilaterais e pouco realistas. Nesta vertente, ocorreria a preocupação com as questões educativas, destacando a qualidade do ensino, mas levando em conta o papel exercido pelo sistema educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo, como também suas consequências

em relação aos planos políticos, sociais e econômicos.

A implantação dos grupos escolares fez parte da política de governo de vários estados brasileiros, no Pará, o primeiro Grupo foi criado pelo Decreto nº 722 de 10 de julho de 1899, no interior do Estado, mais especificamente, no município de Alenquer, sendo denominado de Grupo Escola de Alenquer. Posteriormente, na capital paraense, o primeiro grupo escolar foi o José Veríssimo, implantado pelo Decreto nº 935 de 7 de janeiro de 1901.

2.3.1 O surgimento dos grupos escolares no estado do Pará, revelado nos relatos dos Presidentes de Província

Em 1897 não se percebe, ainda, na mensagem do Presidente da Província paraense, Lauro Sodré, ao Congresso Estadual¹¹, menção a escolas graduadas ou aos grupos escolares. Na mensagem daquele ano, Sodré, referindo-se à Instrução Pública, defendia que aquele era “o melhor dos (...) attestados de bôa conducta como governo” (PARÁ, 1897, p. 30) e justifica essa afirmação a partir do grande impulso dado pela reforma do ensino de 1890, feita sob a direção de José Veríssimo que, segundo ele, foi apenas o “marco inicial da grande jornada que vamos fazendo sem parar” (PARÁ, 1897, p. 31).

Lauro também destaca que sua preocupação foi, sobretudo, o ensino secundário e o profissional, para os quais cuidou de ampliar os estudos do Liceu Paraense, ao nível do Ginásio Nacional, instituição do Exame de Madureza, a criação do curso de Agrimensura e melhorias no curso de Comércio. Além de elogiar a Escola Normal, criada “nos primeiros dias da republica, e de anno para anno vae ella tomando incremento, tornando-se cada vez melhor o seu ensino” (PARÁ, 1897, p. 31-32).

Entretanto, logo no ano seguinte, a mensagem do Governador Paes de Carvalho não partilha do mesmo otimismo, pois salienta que “se é verdade que muito temos trabalhado a este respeito, que para propagar a instrucção muito temos despendido, não ha desdoiro em confessar que muito nos resta por fazer.” (PARÁ, 1898, p. 16).

Para reforçar seu ponto de vista, a autoridade cita o Relatório do Diretor-Geral da Instrução Pública quanto às principais causas que contribuía para a morosidade do

¹¹ Colegiado equivalente ao que hoje se conhece como Assembleia Legislativa.

desenvolvimento do ensino primário: a carência de professores titulados, a falta de inspeção escolar e de prédios próprios ao funcionamento das escolas.

No que se refere à primeira causa, tendo em vista “chamar a concorrência profissional para o sacerdócio do mestre escola”, Paes de Carvalho acha justa a oferta de maiores vantagens aos professores, por meio de um “aumento razoável para a classe dos normalistas” (PARÁ, 1898, p. 16).

Quanto ao problema da inspeção, alega que o inspetor escolar seria naqueles dias, “o agente mais importante da instrução pública”, ele defende verbas para o “pagamento de 12 inspectores de districto, que devem residir em 12 circunscripções, em que o estado precisa ser dividido para tal fim” (PARÁ, 1898, p. 16).

No que tange à ausência de prédios próprios, Carvalho ressalta que “a nossa escola primaria vem de ha muito a reclamar edificios proprios para seu funcionamento” (PARÁ, 1898, p. 16) e resolve propor no orçamento, verbas para o início das referidas edificações.

Como é possível perceber, por prognóstico ou vaticínio, esses três desafios colocados pelo Governador iriam se consubstanciar em motivos determinantes para a criação dos grupos escolares, pois, como mencionado anteriormente, se transformaram em algumas das características mais determinantes na estruturação dos grupos escolares.

Na mensagem de 1899, Paes de Carvalho, logo no começo da abordagem do tema do ensino em sua administração, reforça sua importância dizendo que ele merece “a mesma especial preferencia que sempre lhe é reservada em toda a concepção administrativa correcta e pratica” (PARÁ, 1899, p. 47). Todavia, neste mesmo capítulo, acaba por defender maior intervenção da iniciativa privada neste ramo da Gestão Pública dizendo que

o ensino deveria emancipar-se da jurisdicção do Governo e ficar exclusivamente a cargo das doutrinas e dos methodos que possam oriental-o.” (...). o Governo ainda é obrigado, e sel-o-á por muito tempo ainda, a intervir nesta materia, porque infelizmente ainda bem pouco se póde esperar da iniciativa individual ou collectiva (PARÁ, 1899, p. 48).

A tese do Governador da iniciativa privada como a principal responsável em relação à instrução do povo, não era de todo nova. Em 1875, Aarão Reis, em Belo Horizonte, defendia que

o governo, quanto à instrução pública exerce um monopólio natural, filho tão somente da falta de iniciativa particular nesta matéria, monopólio que irá desaparecendo à medida que a iniciativa particular se for desenvolvendo e a

caridade e a beneficência privadas forem substituindo a caridade e beneficência públicas (GOUVÊA; AFONSO; FIGUEIREDO; NOGUEIRA, 2016, p. 320).

Concluindo seu pensamento a respeito do tema, Carvalho afirma que a autoridade governamental deve se submeter a essa intervenção pela razão de proporcionar ensino moderno aos educandos e “pela efficacia da acção combinada do Poder Publico com a iniciativa privada” (PARÁ, 1899, p. 48).

Segundo França (2013), no estado do Pará, o primeiro grupo escolar foi criado em 10 de julho de 1899, no interior do estado, na cidade de Alenquer, o qual no ano de 1900 passou a ser chamado de Fulgêncio Simões.

Na mensagem de 1º de fevereiro de 1900, Paes de Carvalho anuncia novidades importantes: Após relatar aspectos da reforma do Instituto Lauro Sodré, ele trata da reforma do ensino primário e das escolas isoladas, que passam a ser divididas em elementares e complementares; o problema da carência de professores titulados continuava e a saída, encontrada e elogiada, foi a designação de mulheres para ministrarem aulas para meninos.

Rompendo com preconceitos já de ha muito banidos pela sciencia pedagogica, a reforma de 2 de janeiro encontrou o remedio para o inconveniente apontado, abrindo para as mulheres que são hoje quasi os unicos alumnos da nossa Escola Normal, as portas do ensino do sexo masculino, onde até então não podiam ter ingresso.

Os bons e proficuos resultados, que uma tal idea tem já produzido, hão gerado a convicção geral do acerto da medida, que pode ser reputada salvadôra do futuro do nosso ensino primário (PARÁ, 1900, p. 60).

Mais adiante, Carvalho anunciou que tinham sido lançadas as “bases creadôras dos grupos escolares, institutos de ensino de vantagens universalmente conhecidas” (PARÁ, 1900, p. 61), assevera que alguns já funcionavam no interior e que, em breve, um edificio com este fim seria levantado na capital, cujo nome seria José Veríssimo.

Foi reforçada a atenção ao problema da inspeção escolar, relatando que aumentou para 16 as circunscrições destinadas a este fim e decretou a reorganização do ensino por municípios, extinguindo escolas por falta de alunos e criando outras onde havia demanda que a justificasse.

O Governador também informou em sua mensagem que havia 580 escolas isoladas, sendo 538 elementares e 42 complementares; quanto ao sexo, 290 eram masculinas, 159 femininas e 131 mistas.

Vale ressaltar que Paes de Carvalho cumpria seu mandato em condições econômicas bastante satisfatórias, proporcionadas pelos lucros auferidos pela exportação da borracha. Em outro capítulo da mesma mensagem, ele admite que “continua em movimento ascendente a renda do Estado, e no exercício passado excedeu ella a do anterior em mais de 30%, sendo o excesso sobre a orçada superior a mil e setecentos contos de réis, ouro” (PARÁ, 1900, p. 75-76).

Um ano depois, na mensagem de 1º de fevereiro de 1901, dirigida ao Congresso do Estado, Carvalho começa a abordar o tema da Instrução Pública com palavras de entusiasmo devido, segundo seu julgamento, aos bons resultados do recém-implantado regulamento e argumentando que “o nosso ensino primario que vinha de ha muito apresentando evidentes symptomas de decadencia e abatimento recebeu, no regulamento de 2 de janeiro de 1899, impulso que felizmente o vae por toda parte animando e reerguendo” (PARÁ, 1901, p. 51).

Ele destaca, em especial, duas ideias que, a seu ver, predominaram na sua elaboração: a que permitiu às mulheres o ensino para alunos do sexo masculino e a criação dos grupos escolares. Ao mesmo tempo, afirma que era “lastimável a condição da vida material de nossas escolas, na quasi totalidade alojadas em casas sem hygiene, sem luz e sem espaço, despidas quasi completamente de moveis escolares e sem os elementos indispensaveis a uma casa de ensino” (PARÁ, 1901, p. 52). Nesse sentido, é criado em Belém, o Quarto Grupo Escolar da Capital, denominado depois de Grupo Escolar José Veríssimo, em 7 de janeiro de 1901. De acordo com França (2013), o 2º Grupo Escolar da Capital foi o Benjamin Constant, criado em 12 de agosto de 1901.

2.3.2 A criação do Grupo Escolar Benjamin Constant

O Grupo Escolar Benjamin Constant – ainda sem esta denominação – foi criado por meio do Decreto n. 1.067, de 12 de agosto de 1901, o qual estabelecia em seu art. 1º: “É creado nesta cidade um grupo escolar, que funcionará no prédio para esse fim arrendado pelo governo, sito a travessa Benjamim Constant, canto com a rua Paes de Carvalho” (PARÁ, 1901c).

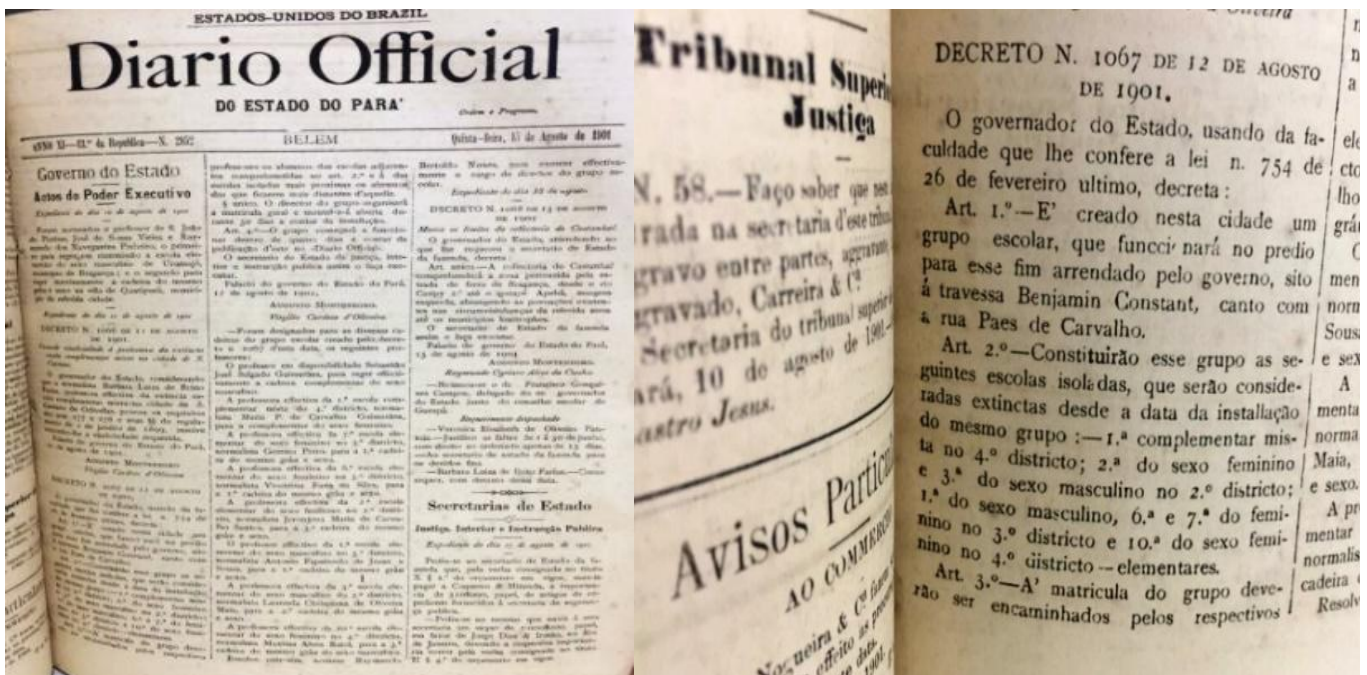
Como era de praxe, o referido grupo seria constituído pelas escolas isoladas que foram consideradas extintas desde a data de instalação do novo estabelecimento, eram elas, a 1ª Escola Complementar Mista, no 4º Distrito; a 2ª Escola Elementar do Sexo Feminino e a 3ª Elementar do Sexo Masculino, no 2º Distrito; a 1ª Elementar Do Sexo

Masculino, 6ª e 7ª Elementares do Sexo Feminino, no 3º Distrito, e a 10ª Elementar do Sexo Feminino, no 4º Distrito.

Os alunos do Grupo deveriam ser encaminhados à matrícula pelos respectivos professores das mencionadas escolas e, ainda segundo a lei, a atribuição de organizar a matrícula e mantê-la aberta durante 30 dias a contar da sua instalação seria do Diretor nomeado.

O Grupo Escolar começou a funcionar dentro de quatro dias a contar da publicação do decreto no Diário Oficial. O Decreto foi publicado no dia 15 do mesmo mês e ano e seu funcionamento estava previsto para começar no dia 19, iniciando suas atividades com o antigo Curso Primário, de 1ª a 5ª série¹².

Imagem 2 – Decreto que criou o 2º Grupo Escolar da Capital (Benjamin Constant) no Diário Oficial



Fonte: Pará (1901)

Em que pese ser denominado como Segundo Grupo da Capital, o estabelecimento depois denominado Benjamin Constant foi criado dois meses após a

¹² A bandeira do grupo escolar, de coloração azul-anil com as inscrições em branco e vermelho, foi criada na gestão da Professora Aurelia Seixas, em 1928.

criação do Sexto Grupo da Capital, em 8 de junho, e do Quarto Grupo da Capital, posteriormente chamado de José Veríssimo, em 7 de janeiro, todos do mesmo ano.

Como se pode perceber, a denominação ordinal do grupo não tem relação com a ordem pela qual ele foi criado, como verificamos no quadro 3 (FRANÇA, 2013).

Imagem 3 – Criação dos Grupo Escolares no estado do Pará entre os anos de 1899 a 1905

Nº	Grupo Escolar	Município	Decreto
1	Alenquer	Alenquer	Nº 722, de 10 de Julho de 1899
2	Curuçá	Curuçá	Nº 806, de 22 de Janeiro de 1900
3	Bragança	Bragança	Nº 805, de 22 de Janeiro de 1900
4	Santarém	Santarém	Nº 832, de 3 de Abril de 1900
5	Soure	Soure	Nº 867, de 28 de Junho de 1900
6	Cametá	Cametá	Nº 896, de 19 de Setembro de 1900
7	José Veríssimo. (4º Grupo)	Belém	Nº 935, de 7 de Janeiro de 1901.
8	Óbidos	Óbidos	Nº 941, de 23 de Janeiro de 1901.
9	Maracanã	Maracanã	Nº 1.009, de 4 de Maio de 1901.
10	6º Grupo da Capital	Belém	Nº 1.029, de 8 de Junho de 1901.
11	Vigia	Vigia	Nº 1.057, de 31 de Julho de 1901.
12	2º Grupo da Capital	Belém	Nº 1.067, de 12 de Agosto de 1901.
13	1º e 5º Grupos da Capital	Belém	Nº 1.133, de 22 de Março de 1902.
14	Marapanim	Marapanim	Nº 1.180, de 22 de Dezembro de 1902.
15	3º Grupo da Capital	Belém	Nº 1.190, de 7 de Fevereiro de 1903
16	Abaeté	Abaeté	Nº 1.195, de 9 de Março de 1903.
17	Castanhal	Castanhal	Nº 1.276, de 6 de Fevereiro de 1904.
18	Baião	Baião	Nº 1.288, de 18 de Março de 1904.
19	Igarapé-Miri	Igarapé-Miri	Nº 1.294, de 6 de Abril de 1904.
20	Pinheiro	Pinheiro	Nº 1.295, de 8 de Abril de 1904.
21	Muaná	Muaná	Nº 1.299, de 23 de Abril de 1904.
22	Mosqueiro	Mosqueiro	Nº 1.319, de 4 de Julho de 1904.
23	Mocajuba	Mocajuba	Nº 1.345, de 24 de Dezembro de 1904.
24	Santa Izabel	Santa Izabel	Nº 1.370, de 6 de Abril de 1905.
25	Faro	Faro	Nº 1.378, de 8 de Junho de 1905.

Fonte: França (2013)

A instituição deixou de ter a denominação de 2º Grupo Escolar devido à solicitação do diretor Raymundo Trindade que, em Relatório ao Diretor da Instrução Pública, expressou que era desejo da comunidade pedir ao Exmo. Sr. Governador a designação do dia 19 de agosto (data de funcionamento) para ser declarado oficialmente Grupo Escolar Benjamin Constant¹³, em homenagem a um dos fundadores da República.

Em relação à alteração do nome de “2º Grupo Escolar” para “Benjamin Constant” não foram encontradas outras informações além das mencionadas anteriormente. No entanto, nas buscas no “Diário Oficial” verificamos uma nota datada de 17 de novembro de 1921, que ainda utiliza a denominação “2º Grupo Escolar da capital”, enquanto a próxima menção encontrada, de 20 de janeiro de 1922, já utiliza o nome “Grupo Benjamin Constant”, o que leva a se inferir que a mudança tenha ocorrido entre o final de 1921 e o início de 1922.

No que se refere à localização do estabelecimento, de acordo com a certidão de registro de imóveis de criação, ele se situava na Travessa Benjamin Constant, a antiga rua da “Princeza”, esquina da rua “Paes de Carvalho”, atual Senador Manoel Barata. Endereço localizado no bairro do Reduto, que durante a economia gomífera apresentou um significativo crescimento industrial e comercial, pois era interligado pelo Igarapé da

¹³ Junto com os relatórios da diretora Aurelia encontrou-se alguns materiais datilografados referindo-se a uma bibliografia de Benjamin Constant, informações essas que se disponibiliza, *ipsis litteris*, nesta nota: *Militar e político, nasceu no Rio de Janeiro em 1933 e morreu em 1891. Em 1852 ingressou no exército. Em 1853 matriculou-se na escola militar, foi aluno do observatório astronômico do Rio de Janeiro, possuía acentuada tendência para matemática, rebelde por natureza ao que julgava ser por injustiça, encabeçou uma revolta numa escola que estudava diante da qual o diretor foi obrigado a ceder. Esteve na guerra do Paraguai, onde se distinguiu por atos de bravura. Vitimado por febres palustres, retomou ao Brasil, fundou a escola normal/ superior. Em 1955 foi promovido a major e a tenente – coronel em 1888, ainda nesse ano recebeu a patente de coronel. Começando a combater a monarquia, apresentou o plano revolucionário. Discursando no clube naval e na escola militar, acusou o ministro da guerra a tratar com desprezo o exército. Em 15 de novembro de 1889, pôs-se diante das tropas que participaram da derrubada do Império, após o que voltou a seus afazeres particulares. Diante, porém, da insistência do governo provisório aceitou a pasta de guerra. Procedeu a reformulação dos códigos militares, proporcionando-lhes uma estrutura mais liberal. Foi promovido a general da brigada em 1890, criada a pasta de instrução pública, foi nomeada seu diretor, quando ofertou a reorganização de todo o estudo. Foi ele quem criou, na bandeira brasileira, a divisa “ordem e progresso”. Havendo novo desentendimento entre Deodoro e o ministério, Benjamin Constant acabou por retirar-se da política, morreu em extrema pobreza.*

Obras: memórias sobre a teoria das quantidades negativas e delatórios sobre a organização do ensino dos cegos.

Benjamin Constant foi um exemplo de grande idealista. Não conseguiu adaptar-se à política. Manteve-se firme nas suas opiniões e jamais deixou de defender seus ideais. A retidão de seu caráter nunca deixou prender para as inocências de momento. O que lhe importava realmente era o respeito as suas convicções.

Nome completo: Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Fábrica, que teve esta denominação inicial devido uma “fábrica de sola na foz desse igarapé, mas depois passou a se chamar igarapé do Reduto” (SOUSA, 2008, p. 01).

Ainda nos anos 1910, a capital paraense, em razão do êxito da economia da borracha, foi cenário de um certo enriquecimento e de profunda reestruturação urbana, entretanto, com o declínio das demandas pelo látex amazônico a partir dos anos 1920, a região não escapou da estagnação econômica.

A saída encontrada pelos capitalistas regionais foi o investimento em outras atividades produtivas, principalmente no ramo industrial. Foi nesse contexto que o bairro do Reduto se tornou uma área destinada à implantação de estabelecimentos fabris e outras manufaturas, acabando por se constituir em um bairro de trabalhadores assalariados com traços singulares. Mourão (1989) informa que no Pará as indústrias se constituam basicamente em duas:

aquelas que produziam matérias-primas semimanufaturadas, destinadas, quase exclusivamente à exportação, como as que produziam a borracha lavada laminada, o couro curtido, madeira serrada, óleos e essências, ou beneficiavam a castanha, prensavam a juta e selecionavam sementes oleaginosas, e aquelas que produziam bens de consumo direcionados pelas necessidades locais, como a indústria da construção civil, alimentação, bebidas, produtos para a higiene e limpeza, calçados, chapelaria e vestuário (MOURÃO, 1989, p. 46-47).

Era no Reduto que as fábricas se concentravam, apesar de sua variedade e processos tecnológicos diversificados, havia grandes indústrias, como a “Perseverança”, que produzia cordas, cabos, barbantes e outros produtos semelhantes, com um corpo de operários com cerca de 1.000 pessoas, mas lá também havia

grandes lojas de ferragens, tecidos, padarias, casas aviadoras, etc. Deste modo, gradativamente o Reduto foi se constituindo em um bairro de periferia fabril, característica que mantém até a segunda metade do século XX. Perdia assim a condição de “bairro-mercado” para assumir a condição de “bairro operário” (SOUSA, 2007, p. 3).

Em razão dessas características, o Reduto era um bairro predominantemente operário, com suas qualidades e necessidades específicas, entretanto,

Paralelo ao movimento operário se organiza a prática patronal que oscila entre o exercício da repressão e o paternalismo que cria “concessões” como construção de vilas operárias, instalação de armazéns, farmácias, **escolas**, assistência médica (SOUSA, 2007, p. 87, grifo nosso).

De acordo com Sousa (2007), o Grupo Escolar Benjamin Constant recebia crianças oriundas das classes trabalhadoras, como é o caso de Juvenal Haick, o mais velho de uma família de dez filhos que

começou a trabalhar ainda garoto engraxando sapato, vendendo sorvetes na rua e na época do Círio fazia roque-roque para vender no arraial de Nazaré. (...), Juvenal estudou no grupo escolar Benjamin Constant e depois como bolsista no Colégio do Carmo onde ficou até o primeiro ano ginasial quando largou os bancos escolares (SOUSA, 2007, p. 100).


Assim, o referido bairro foi destinado a comércios, feiras e usinas, habitado pela população mais pobre. Desde o início, ele apresentou “feições de bairro dinâmico, atraindo inúmeras pessoas que iam ali para comprar ou vender e, as que vendiam e ali moravam, e depois de bairro operário, onde muitos passaram a trabalhar e a residir” (SOUSA, 2007, p. 1) e mesmo com a crise da economia da borracha na década de 1920, o bairro continuou com o “desenvolvimento de outras atividades econômicas, como as fabris que foram capazes de sustentar a economia local por várias décadas” (SOUSA, 2007, p. 2).

Também de acordo com a certidão de registro de imóveis, o terreno em que funcionava o Grupo Escolar Benjamin Constant era propriedade de Antonio Ribeiro de Campello e o Estado do Pará, representado por seu Procurador Fiscal da Fazenda, Dr. Casemiro Gomes da Silva, adquiriu a propriedade na data de 3 de agosto de 1938. Sendo os transmitentes:

[...] Alfredo Luiz Machado e sua mulher Maria do Rosario Machado, domiciliados na cidade, do Porto Portugal, representado por seu procurados Mario Romano Marcus, Carolina Machado de Amorim, Maria de Belém Campello, residente na cidade de Lisbôa Capital da Republica Portuguesa, inventariante dos bens ficados, por falecimento de seu marido Antonio José Ribeiro Campello, por si e representante legal de seu filho menores impúberes Alexandrina de Belém; Maria de Belém e Maria Victoria [...].¹⁴

¹⁴ Fonte: Cartório de Registro de Imóveis 2º Ofício

Imagem 4 – Certidão do Cartório de Registro de Imóveis da transmissão do terreno onde situa-se o Grupo Escolar Benjamin Constant



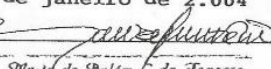
**CARTÓRIO DE REGISTRO DE IMÓVEIS
SEGUNDO OFÍCIO
CNPJ: 04.137.048/0001-05**

Dr. Walter Costa
Dr. Walter Costa
Oficial Titular do Segundo Ofício de Imóveis da Comarca de Belém, Estado do Pará, República Federativa do Brasil, por nomeação legal;


CERTIDÃO

CERTIFICO em virtude das atribuições que me são conferidas por Lei que, revendo neste Cartório a requerimento de pessoa interessada os livros de **TRANSCRIÇÃO DAS TRANSMISSÕES**, os de **REGISTROS DIVERSOS (3-R.A)**, e os de **REGISTRO GERAL (2-R.G)**, verifiquei que, às fls.154 do livro 3-B, foi transcrita no dia 15 de setembro de 1.938, sob o número de ordem 2.582, a transmissão do terreno edificado com o prédio, assobradado à travessa Benjamin Constant antiga da Princesa nº241, antes 79, angulo da rua Senador Manoel Barata, antiga Paes de Carvalho, primitivamente São Vicente, nesta cidade, que mede 26ms6l de frente e 53ms00 de fundos, limitando-se do lado direito, com a rua senador Manoel Barata, antes Paes de Carvalho, primitivamente São Vicente, com a qual faz angulo, e de esquerdo com o terreno que foi de Antonio Ribeiro de Camello, de quem de direito, predio este onde o governo tem instalado, e em funcionamento, há muito anos o grupo Escolar " BENJAMIN CONSTANT" , sendo adquirente: **-ESTADO DO PARÁ**, representado por seu procurador Fiscal da Fazenda do Estado, Dr. Casemiro Gomes da Silva, e transmitentes: **-Alfredo Luiz Machado** e sua mulher Maria do Rosario Machado, domiciliados na cidade, do Porto Portugal, representado por seu procurador **Mario Romano Marcus, Carolina Machado de Amorim, Maria de Belém Campello**, residente na cidade de Lisboa Capital da Republica Portuguesa, inventariante dos bens ficados, por falecimento de seu marido Antonio José Ribeiro Campello, por si e representante legal de seu filho menores impuberes Alexandrina de Belém; Maria de Belém e Maria Victória, autorizada por Alvará do Juiz de Direito da 1ª Vara desta Comarca, e do na Georgina Pamplona de Amorim, domiciliada e residente em Fortaleza, Estado do Ceará, autorizada por alvará do Dr. Juiz de Direito da 1ª Vara desta Comarca, devidamente representada por sua promotora, Drª Carolina Machado de Amorim, por escritura pública de compra e venda, datada de 03 de agosto de 1.938, em notas do tabelião interino Joanna Diniz, pela quantia de 77:975\$100 sem condições especiais.


Belém (Pa) 21 de janeiro de 2.004



Maria de Belém C. da Fonseca
Representante Juramentada



Registro de Imóveis - 2º Ofício
Vendo sob o selo de autenticidade
Dr. Walter Costa
Oficial Titular
Belém - Pará



REGISTRO DE IMÓVEIS
2º OFÍCIO
21 JAN 2004
Travessa Rui Barbosa, 1200
Belém - Pará

 S
Ó
É
V
Á
L
I
D
O
N
O
R
I
G
I
N
A
L

Fonte: Cartório de Registro de Imóveis 2º Ofício

Outra informação adquirida sobre o funcionamento do grupo no período da Primeira República foi o nome dos seus diretores, sendo o primeiro o professor Bertoldo Nunes, seguido de Raimundo Trindade, Aurelia de Seixas Franco e Amancia Pantoja. Aurelia Franco destaca-se, pois, os únicos documentos encontrados na escola são da época de sua gestão e sobre a qual apresentamos a seguir alguns apontamentos.

2.3.3 Aurelia de Seixas Franco

Aurelia de Seixas Franco é a primeira mulher diretora desse estabelecimento, sendo a terceira pessoa a administrar o Grupo e a produzir Relatórios Administrativos, nos quais constavam seu nome completo no início do documento e sua assinatura ao final. Inferimos que Aurelia tenha se tornado Diretora mediante concurso, porque estava em vigor, naquele momento, o Decreto n. 3356/1918, que estabelecia esse critério para a ocupação dessa função. Além disso, só poderiam fazer parte do processo de seleção, docentes diplomados pela Escola Normal e aquelas pessoas com experiência no magistério público ou privado.

Antes de ser diretora do Grupo Escolar Benjamin Constant, Aurelia Franco pertenceu ao corpo docente do Instituto Gentil Bittencourt, de 1909 a 1911, ano em que passa a ser, por Decreto do Governador João Antônio Luís Coelho, professora vitalícia¹⁵ do estado. Em 1911, foi transferida da Segunda Escola Elementar do Gentil Bittencourt para a Terceira Escola Elementar do Primeiro Grupo. Em 1916 era membro da Comissão do Congresso Paraense de Instrução do Tricentenário de Belém e professora do 1º Grupo da Capital paraense, também participou de algumas comissões examinadoras para os exames de passagens de ano e finais.

Outras informações encontradas em jornais da época foram as notas em colunas sociais, nas quais informa-se a data de aniversário de Aurelia: 28 de julho e o nome de seu pai, o Tenente-Coronel Manoel Nonato Neves de Seixas. Pela patente de seu pai, e por circularem notas a seu respeito, Aurelia possuía recursos financeiros satisfatórios, uma vez que teve nota sobre seu aniversário em uma coluna social, além do fato de seu pai ser titular de uma alta patente militar e até a data da nota, ela ainda não era casada, pois o pronome de tratamento “senhorita”.

Em informação no jornal *Estado do Pará*, de 11 de agosto de 1911, uma notícia justifica as faltas dadas pela professora do Instituto Gentil Bittencourt à normalista Aurelia de Seixas Franco no mês de agosto do ano corrente. Em outras notas de jornais

¹⁵ Na época, os professores públicos e adjuntos gozavam, de acordo com o art. 107 do Decreto n. 3356/1918, dos seguintes direitos e vantagens: a) vitaliciedade; b) gratificação adicional e c) disponibilidade. No caso da vitaliciedade era concedida, segundo o art. 108, para o professor ou adjunto que “desde a investidura efectiva no exercicio do magisterio, em escolas de 2.^a e 3.^a entrancias, ou quando tiver feito concurso para escola de 1.^a, na fórmula do art. 67”.

descobrimos que Aurelia casara com Raymundo Vicente Franco e que o pai de seu esposo havia exercido cargo importantes, como Vereador na Câmara Municipal de 1888, exercendo por 35 anos o cargo de administrador do trapiche da extinta Companhia Amazonas, além de ocupar função administrativa no Diário de Belém.

No *Diario Oficial do Estado do Pará*, na administração do governador Antonino de Sousa Castro, na seção *Actos do Poder Executivo*, do dia 20 de janeiro de 1922, há um requerimento de despacho, no qual Julia Julita Castro de Oliveira requeria sua exoneração dos cargos de adjunta do Instituto Gentil Bittencourt e da direção interina do Grupo Benjamin Constant.

A exoneração, a pedido da normalista, foi concedida no expediente do dia 23 do mesmo mês e ano, provavelmente após esta data, a professora Aurelia Franco tenha assumido a direção do referido estabelecimento e o administrado até meados de 1928. Nesse período, a diretora produziu quatro Relatórios Administrativos, a partir dos quais realiza-se a análise da administração do Grupo Escolar Benjamin Constant.

3 A ADMINISTRAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR BENJAMIN CONSTANT APONTADA NOS RELATÓRIOS DE AURELIA DE SEIXAS FRANCO

[...] não há como separar economia, política, educação e sociedade. São termos que estão interligados, associados em todos os âmbitos e também não podem ser isolados, pois são interdependentes. (EGGERS; ESTRADA, 2015, p. 33).

Com a implantação do regime republicano, muitas mudanças foram observadas no Brasil, proporcionando a consolidação da sociedade em seus aspectos políticos, econômicos e sociais, como também transformações na Instrução Pública, como visto anteriormente, e que resultaram no surgimento de um novo modelo de escola primária, materializado a partir dos grupos escolares, que passaram a exigir uma nova organização, com graduação seriada, ampliando a escolarização por meio da unificação de métodos de ensino e sob o controle mais rigoroso do Estado.

Com a crescente industrialização e urbanização desse período a escola primária era tida como imprescindível ao projeto de modernização da República uma vez que crescia a

necessidade de pessoas alfabetizadas, porque as técnicas elementares e necessárias de leitura, escrita e cálculo tornavam-se fatores importantes e necessários para a adaptação ao desempenho de determinadas atividades fundamentais na modernidade. Daí a intensificação de campanhas difundindo o ensino (CARVALHO, 2004, p. 33).

Dessa forma, a interdependência entre o cenário sociopolítico, econômico e educacional “automaticamente faz com que exista um fio condutor que quando uma das extremidades é atingida todas sentem de alguma forma as consequências” (EGGERS; ESTRADA, 2015, p. 33). Assim, no contexto da Primeira República foi sendo construída uma nova escola, na qual a administração caberia a um Diretor, que organizaria, coordenaria e fiscalizaria o ensino ali desenvolvido, de acordo com o que propagava o ideário republicano. Nesse momento, surge

[...] um novo profissional do ensino primário, que era representante da escola perante o governo, com o qual geralmente tinha ligação política. Desempenhando funções administrativas e pedagógicas, o diretor era autoridade máxima no grupo escolar. Ele também era o representante da sua escola nas suas relações externas e gozava de prestígio no seu entorno social – ao lado de autoridades políticas, jurídicas e religiosas (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 64).

É sobre este profissional e sua prática administrativa¹⁶ escolar que iremos tratar na subseção a seguir.

3.1 O SURGIMENTO DA FUNÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR

Segundo Tabacchi (1979), a origem da direção escolar no Brasil remonta à colonização e ao início da escolarização no século XVI, período no qual a Companhia de Jesus foi a responsável pela educação e pelas diretrizes pedagógicas e administrativas desenvolvidas em solo brasileiro e que se encontram no *Ratio Studiorum*¹⁷.

Para estimular alunos e professores e para desenvolver um trabalho organizado, os colégios da Companhia de Jesus apresentavam a figura do Reitor, sua autoridade máxima, o que segundo Tabacchi (1979), era o início de uma prática de administração escolar realizada no Brasil.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759 houve o registro de práticas de administração escolar no país apenas no século XIX, com o Decreto n. 1.331-A, de 1854, no qual se verifica, pela primeira vez, a palavra *director*¹⁸ de escola primária. No entanto, mesmo com algumas tentativas dos governos da Província em estabelecer uma estrutura administrativa que atendesse à expansão da rede escolar, eles não obtiveram

¹⁶ Optou-se por utilizar a palavra expressão “administrativa”, derivada de “administração” em vez de “gestão”, pois era esta nomenclatura utilizada na época estudada. Além do mais, considera-se que “não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual” (LÜCK, 2000, p. 15), uma vez que a administração, de acordo com Lück (2000), apresenta aspectos sistemáticos, constantes e imutáveis. Já a concepção de Gestão é dinâmica e sofre constantes mutações, pelo fato de não se restringir à “mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados” (DOURADO, 2007, p. 924). Assim, gestão é um termo mais abrangente que administração e organização “porque é proposto dentro de uma visão sistêmica, que concebe o sistema de ensino como um todo: políticas e diretrizes educacionais às escolas, gestão de sistemas de ensino e escolas, autonomia, processos participativos” (LIBÂNEO, 2007, p. 15).

¹⁷ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm.

¹⁸ Selecionamos algumas passagens importantes do Decreto n. 1.331-A, que mencionam a função de diretor (na época grafado *director*): Nos artigos 102, 105 e 108 ficou estabelecida a necessidade dos candidatos à vaga ter mais de 25 anos, ser professante da fé católica e ser do sexo masculino para trabalhar em escolas cujo público-alvo era meninos, e do sexo feminino, para escolas de meninas: “Art. 102. O diretor de hum estabelecimento de instrucção deve [...] justificar idade maior de 25 annos [...]. Art. 105. Os Directores que não professarem a Religião Catholica Apostolica Romana serão obrigados a ter nos collegios hum Sacerdote para os alumnos dessa communhão. Art. 108. Os collegios de meninas só poderão ser regidos por senhoras que provem estar nas condições exigidas para professoras publicas. As directoras de collegios ficão sujeitas ás mesmas obrigações impostas aos directores de estabelecimentos de instrucção secundaria.” (BRASIL, 1854).

êxito devido ao “desinteresse dos pais, a inadequação das escolas, o despreparo do professor e a falta de inspeção eficaz” (MENESES, 1972, p. 42).

Contudo, a proclamação da República e o espírito do novo regime contribuíram para algumas mudanças no cenário educacional, a exemplo da fundação, em São Paulo, da Escola Normal em 1890, considerada a primeira Escola-Modelo o que, de acordo com Meneses (1972), a diferenciava da escola primária em todos os aspectos.

Logo após a fundação desse estabelecimento, houve um movimento na capital paulista para a criação de novas Escolas-Modelo que não se limitou a São Paulo e se espalhou para o resto do país. A partir de então, essas escolas passaram a formar profissionais baseados em uma nova concepção¹⁹ de ensinar.

Por meio da Escola-Modelo houve uma reestruturação do ensino que contribuiu para o surgimento dos grupos escolares e, na condição de novos espaços de ensino, necessitavam de uma nova organização, estrutura e funcionamento administrativo e didático.

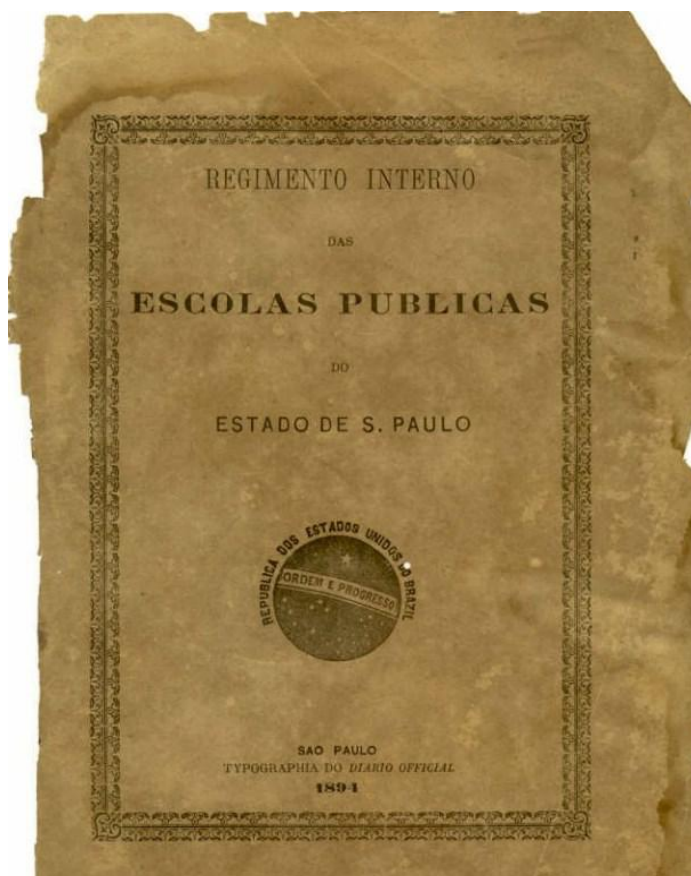
Além dos professores e alunos faziam-se necessários outros funcionários como serventes e porteiros e, a partir de então, uma nova organização estava surgindo e requeria uma fiscalização que não poderia mais ser realizada a distância pelos inspetores. Para a organização e controle desse novo tipo de estabelecimento era imprescindível ter uma pessoa dentro da escola capaz de realizar tais funções, o que ocasionou o surgimento da função do diretor, a quem caberia determinar as diretrizes administrativas e pedagógicas no interior dos grupos escolares, além de fazer a interlocução junto ao Governo.

Para reger o funcionamento desses estabelecimentos e determinar as atribuições do diretor foi aprovado o Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo em

¹⁹ Para esclarecer um pouco sobre esta nova concepção de ensinar, cita-se Meneses (1972), no qual o autor transcreve uma passagem do Relatório de Caetano de Campos de 1890: “Dantes enchia-se a cabeça do aluno com uma série interminável de definições tantas vezes reproduzidas quantas eram necessárias para que o fato aí permanecesse. Desde que essa mesma memória não fosse solicitada em todos os detalhes anteriormente decorados, claro fica que toda essa instrução desaparecia, deixando patente a inanidade de tais processos educativos. Modernamente, o pedagogo atua de outro modo. Coleciona previamente os fatos que devem ser ampliados; coordena-os tacitamente em seu gabinete, numa sucessão lógica que é muitas vezes o segredo de todo o sucesso do ensino; apresenta-os depois à apreciação do aluno, atendendo sempre à sua capacidade atual, à sua idade, à sua agudeza de espírito e a outras condições psicológicas que ele, professor, estuda em cada aluno. Este último, urgido a dar explicações do fato, diz o que pensa. Se a resposta é correta e produto do raciocínio do aluno, fica patente que em todas as circunstâncias análogas deve ele proceder identicamente”. (MENESES, 1972, p. 43).

1894, documento que registra, pela primeira vez no Brasil, a expressão “grupo escolar” como uma modalidade do ensino público primário e estabeleceu as competências do diretor escolar.

Imagem 5 – Regimento Interno das escolas públicas de São Paulo



Fonte: São Paulo (1894)

O regimento anteriormente mencionado dispunha sobre a estrutura administrativa dos grupos escolares, que apresentavam no topo de sua organização:

[...] o diretor, ao qual se subordinavam os demais funcionários: professores das escolas aí agrupadas; professores adjuntos, auxiliares aos quais cabiam as substituições docentes; porteiro e servente, encarregados da limpeza do prédio escolar (MENESES, 1972, p. 47).

Segundo Meneses (1972) ao entrar em vigor este regulamento de 1894 a direção do grupo escolar era conferida a um dos professores desse próprio estabelecimento, que deveria ser o “mais importante, o mais graduado, o principal deles” (MENESES, 1972, p. 47). O selecionado permanecia com suas atribuições de docente, no entanto, o regimento previa um professor adjunto para auxiliá-lo na regência de classe. Com isso, gradativamente, os diretores foram se afastando de suas funções pedagógicas e

concentrando-se nas atividades administrativas e nas competências estabelecidas no artigo 84 do regimento em questão:

Artigo 84. Ao diretor compete:

§ 1º Representar a escola em todas as suas relações externas.

§ 2º Fiscalizar todas as classes durante o seu funcionamento, imprimindo-lhes a direção que julgar mais conveniente ao ensino.

§ 3º Imprimir no “Grupos Escolares” o tipo de organização e methodo de ensino das escolas-modelo do Estado.

§ 4º Proceder á matricula, eliminação e primeira classificação dos alumnos.

§ 5º Submeter os alumnos de cada classe a exames mensaes para ulteriores classificações.

§ 6º Elaborar e apresentar os mappas mensaes e semestraes de que trata o regulamento de 27 de Novembro de 1893, bem como ministrar todos os esclarecimentos que lhe forem exigidos.

§ 7º Cumprir todas as disposições legaes a respeito de estatisticas, recenseamento e “caixas economicas escolares” affectas presentemente a cada um dos professores, e em geral todas as disposições legaes.

§ 8º Velar pela boa guarda do edificio, bibliothecas, officinas, gabinetes, moveis e objectos escolares.

§ 9º Notar as faltas diarias dos professores.

§ 10 Organizar mensalmente a folha do pagamento dos mesmos e de todos os empregados do estabelecimento.

§ 11 Propor ao Conselho Superior a adopção das medidas que julgar de conveniencia á boa direção da escola (SÃO PAULO, 1894, p. 16).

Entre as competências nota-se que as atividades apresentam, de um modo geral, uma natureza administrativo-burocrática, enfatizando atribuições rotineiras e fiscalizadoras, mais do que pedagógicas, embora alguns parágrafos possuam tal caráter, mas não exclusivamente, como se verifica no parágrafo 2º, onde é garantido ao diretor imprimir às classes uma direção que for mais conveniente ao ensino; como também no parágrafo 3º, onde fica estabelecido a competência de imprimir nos grupos escolares a organização e o método de ensino que era usado nas escolas-modelo. Nota-se, portanto, que apesar da finalidade de alcançar a dimensão pedagógica e a primazia do ensino, estas acabavam por reforçar uma postura burocrática e fiscalizadora na direção do grupo.

O diretor tinha o dever de “ser o próprio instrumento de mudança da situação” (MENESES, 1972, p. 47-48) e tudo o que ocorria no estabelecimento escolar era de sua responsabilidade, por esta razão, como já exposto, os critérios para escolha compreendiam: ser um professor com notório saber, com experiência profissional, comprometido com suas atividades laborais e também possuidor de boas condutas sociais, talvez por isso Silva JR (2002) afirme que “[...] foi o domínio das situações e do processo de ensino que credenciou alguém, pela primeira vez, ao exercício da administração escolar” (SILVA JR., 2002, p. 210).

No Estado do Pará, de acordo com França (2013), os grupos escolares aparecem na legislação pela primeira vez em 1899, no Regulamento Geral do Ensino Primário, por meio do decreto nº 625, de 2 de janeiro de 1899, expedido pelo Governador Paes de Carvalho, onde está estabelecido que o ensino primário público seria ministrado em escolas isoladas, escolas modelos ou grupos escolares. Nesse decreto também surge, pela primeira vez, a função de diretor escolar presente no artigo 88:

A direcção de cada grupo escolar será confiada a um director nomeado pelo Governador, sob proposta do Director Geral, tirado d'entre os professores diplomados pela Escola Normal do Estado e na falta, d'entre pessoas idoneas de reconhecidas habilitações especiaes e necessaria pratica de ensino (PARÁ, 1899, p. 79).

Nesse decreto estavam estabelecidas dezesseis competências do diretor entre as quais a de responder administrativamente pelo grupo escolar, fiscalizar discentes e docentes, controlar frequência, registrar o número de alunos matriculados, entre outras funções, além de responder por questões pedagógicas e apresentar um relatório anual ao Diretor-Geral do Estado.

Posteriormente a esta lei, vieram os decretos 1190/1903, 1689/1910 e 3356/1918, este último vigente na época dos Relatórios da diretora Aurelia, o qual se detalha na subseção 3.4 que trata sobre as competências do Diretor Escolar.

Após as informações acerca das origens da função de diretor escolar faz-se necessário esclarecer sob qual influência teórica este profissional estava desenvolvendo sua atividade nos grupos escolares no período da Primeira República.

3.2 AS BASES TEÓRICAS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Segundo Sander (2007, p. 11), a “administração da educação no Brasil nasceu e se desenvolveu no contexto da administração pública e no âmbito da política econômica, científica e cultural do país”, o que reforça a ideia de que não se pode dissociar os estudos educacionais da análise do contexto social e político, pois segundo ele esse pressuposto é resultante da interdependência entre a educação e a realidade social.

Na realidade, muitos aspectos da prática educacional e de sua administração são compreendidos à medida em que forem estudados e interpretados no contexto histórico da sociedade como um todo, incluindo o setor estatal, a iniciativa privada a sociedade civil organizada. Seu significado e sua validade residem, precisamente, na interação entre o sistema educacional e os grandes

processos da sociedade: a economia, a política e a cultura (SANDER, 2007, p. 11-12).

A administração escolar se estabeleceu em um contexto pós-Revolução Industrial e que se caracterizou por ser um momento em que havia grande necessidade de organização e controle de modo que, a partir de então, “a busca do conhecimento na administração pública e na gestão da educação tem sido e vem sendo uma constante da história das instituições sociais e educacionais em todo o mundo” (SANDER, 2007, p. 12). O autor salienta que no Brasil a busca por conhecimento sobre administração pública e educacional ocorreu com o intuito de encontrar teorias e modelos analíticos, seja no âmbito internacional, como também no âmbito nacional, na busca pela elaboração de teorias e metodologias próprias e a influência externa foi muito marcante, sobretudo em razão da

orientação positivista e funcionalista que dominou o desenvolvimento das ciências sociais na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX. É nesse contexto histórico que nasceram e se desenvolveram as teorias clássicas e comportamentais de administração, na Europa e nos Estados Unidos (SANDER, 2007, p. 12).

Essas teorias de administração foram difundidas pelo mundo, principalmente, após a II Guerra Mundial, momento em que a política desenvolvida era voltada para o comércio e industrialização, as quais apresentavam técnicas de caráter universais, que deveriam ser aplicadas sem levar em consideração os aspectos locais.

Foi nesse processo de aceitação das teorias administrativas produzidas em outros países, com realidades e interesses econômicos e políticos distintos, que o Brasil se inseriu e experimentou como consequência o fato de “muitas vezes, os benefícios imediatos das tecnologias organizacionais e práticas administrativas importadas do exterior vinham acompanhadas de elevados custos econômicos, políticos e culturais” (SANDER, 2007, p. 13).

O autor aponta que, desde o início do século XX, era utilizada na administração da educação, uma visão generalizada, tendo por base as escolas de engenheiros industriais e dos psicólogos sociais, pois se partiu da premissa que “esses princípios e práticas gerais eram, automaticamente, aplicáveis à direção de qualquer instituição, independente de sua natureza, seus objetivos e seu conteúdo político e cultural” (SANDER, 2007, p. 13-14).

Vale destacar, nesse contexto, que “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (SANDER, 2007, p. 14). Deste modo, para compreender a origem e evolução das teorias acerca da administração educacional brasileira, é preciso realizar uma análise das transformações econômicas, sociais e políticas em âmbito nacional e internacional.

Sander (2007) apresenta quatro fases oriundas da administração pública que na fase republicana foram utilizadas no pensamento administrativo da educação no Brasil: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural. Essas fases estão relacionadas com “a natureza de seu critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância” (SANDER, 2007, p. 26).

A primeira fase, a organizacional, se instalou em um contexto político e intelectual marcado pela I Guerra Mundial e pela Depressão da década de 1920, que afetou o setor político e educacional, resultando em muitas reformas, entre elas a ocorrida no campo da gestão da educação. Segundo Sander (2007), essa efervescência no cenário da educação na Primeira República também provocou a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)²⁰, no ano de 1924, entre outros movimentos que foram surgindo, principalmente, pós-1930.

Essa fase também foi marcada por uma concepção tecnoburocrática, na qual “as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos muitas vezes ocupavam lugar secundário” (SANDER, 2007, p. 28). Assim, a administração da educação passava a relacionar a pedagogia com o pragmatismo, tendo de oferecer respostas técnicas para resolver as dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares e pelo próprio sistema de ensino. Era um modelo que podia ser comparado com uma máquina, a qual se preocupava com eficiência, economia e produtividade.

O pragmatismo mencionado derivou-se das doutrinas estadunidenses, tendo como um dos seus principais expoentes, John Dewey (1916), que trouxe para o contexto

²⁰ De acordo com Silva (2009), a “ABE surge na década de 20, um período da história cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. O sentimento comum ao grupo era a recusa da apatia, indiferença e inércia diante dos fatos que estavam ocorrendo, contrários aos legítimos direitos da pessoa humana e pondo em perigo o ideal de uma vida democrática, aspiração de nosso povo ao longo de sua evolução histórica.”

educacional, conceitos sobre a utilidade prática da Pedagogia. Segundo Muraro (2008), o pragmatismo deweyano

concebe o homem como um ser social, um ser de vontade e que age sobre o mundo, um ser de experiência compartilhada. O pensamento e o conhecimento são sempre mediados pelas ações e visam atender aos fins práticos de sua vontade, daí o peso que adquire a noção de experiência. Há uma forte influência do darwinismo nas concepções desses pioneiros do Pragmatismo (MURARO, 2008, p. 46-47).

No entanto, essa preocupação de Dewey com a experiência, com a utilidade prática, não reduzia sua teoria ao utilitarismo, com ausência das discussões filosóficas, mas sim de valorizar as práticas humanas, como fonte para a elaboração de soluções dos problemas cotidianos.

Contudo, esse pensamento enfrentou fortes reações na sociedade brasileira no início do século XX, na medida em que havia no Brasil uma forte tradição do direito administrativo romano, o que acabou por prejudicar a adoção das soluções pragmáticas, uma vez que estas não conseguiram “apagar as preocupações com a teoria abstrata do enfoque jurídico, que marcou o nascimento e o desenvolvimento de nossas instituições políticas administrativas” (SANDER, 2007, p. 29).

Apesar disso, Sander (2007) aponta que foi na fase organizacional que tiveram início todos os trabalhos pioneiros que vieram a influenciar o percurso da administração pública e da gestão da educação no Brasil republicano. O autor ainda enfatiza que tal fase teve por base os princípios da escola clássica da administração, tendo destaque, no período da Primeira República, a administração científica de Taylor (1911) nos Estados Unidos e a administração geral e industrial de Fayol (1916), na França.

Após a Revolução Industrial, consolidou-se na administração pública, o modelo organizacional, que defendia a “separação entre política e administração” (SANDER, 2007, p. 31), a partir dos conceitos de divisão dos poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário, mas tal divisão não se consolidou no Brasil republicano, pois o que se via na sociedade brasileira da época era uma sobreposição do Executivo em relação às outras duas esferas. Ademais, essa divisão entre a política e a administração era vista como um ponto negativo do enfoque tecnoburocrático, pois

a história é eloquente para demonstrar que a política e administração são inseparáveis. Na realidade, a administração pode ser definida como a prática

particular da política, esta concebida como a prática global da convivência humana (SANDER, 2007, p. 31).

Como mencionado acima, a Administração Pública teve a influência das teorias da escola clássica e, segundo Sander (2007), essa adoção dificultou ao Brasil um desenvolvimento interdisciplinar mais vinculado à cultura do país, pois, ainda em consonância com o autor, os estudos da época se preocupavam muito mais em apresentar aproximações ou distanciamentos da administração pública em relação aos conceitos da administração científica, industrial e burocrática estabelecida pelos expoentes desse período, dentre eles Taylor e Fayol. Neste sentido, os estudos sobre a administração eram

descrições exploratórias da realidade, com pouca explicação dos fatos e insuficiente preocupação teórica. Essas descrições exploravam o nível processual da administração, relegando ao plano secundário o nível de ação política. Ênfase especial era dada às características organizacionais da administração, com reduzida atenção ao papel dos fatores econômicos, políticos e culturais sobre o comportamento administrativo (SANDER, 2007, p. 32).

Após a fase organizacional, teve início a fase comportamental, com a finalidade de introduzir a dimensão humana na Administração, retirando a ideia de máquina e instalando na organização administrativa, os aspectos comportamentais. De acordo com Sander (2007), o começo do “comportamentalismo” deu-se com o início do movimento psicossociológico das relações humanas, que ocorreu com os estudos de Hawthorne, nos Estados Unidos entre os anos de 1924 e 1927.

As bases teóricas da construção comportamental de administração encontram-se nas ciências da conduta humana, particularmente nos estudos de psicologia e sociologia de orientação funcionalista. [...] A construção comportamental que destaca a interação entre a dimensão individual e a dimensão institucional da administração, teve presença marcante na educação, especialmente através da utilização do enfoque sistêmico de natureza psicossociológica (SANDER, 2007, p. 38-39).

Como visto nas fases mencionadas, a organizacional é a que mais se enquadra no período analisado nesta dissertação, sendo ela fundamentada nos princípios da escola clássica da administração e uma necessidade imposta a partir da Revolução Industrial. Esta fase é composta por quatro critérios de desempenho administrativo, sendo eles: eficiência, eficácia, efetividade e relevância²¹.

²¹ Com relação a estes critérios, o conceito de eficiência está associado ao de racionalidade econômica, não se preocupa com os fins, mas sim com os meios para se alcançar os objetivos. No âmbito educacional, esse critério está relacionado ao desempenho de natureza econômica, medido em termos de capacidade

Esses modelos que estavam sendo discutidos na Europa e nos Estados Unidos passaram a ser consumidos acriticamente pelo Brasil, que passou a desenvolver no país “modelos e receitas de administração concebidos em outros ambientes culturais em função de interesses econômicos e objetivos políticos frequentemente diferentes daqueles do Brasil” (SANDER, 2007, p. 13).

A administração realizada pelos diretores escolares no Brasil sofreu a influência dessas teorias, que realizavam suas tarefas de acordo com Silva (2011) interligando as deliberações governamentais com as aspirações pessoais, o que possibilitou que a estrutura administrativa sofresse fortes interferências políticas.

Dessa forma, a partir do surgimento dos grupos escolares foi sendo construída uma identidade para o gestor e o que ele representava para a sociedade ao desempenhar suas funções como diretor escolar, autoridade respeitada e valorizada pela comunidade com um todo e cujo prestígio se obtinha pelas relações políticas que o cargo oferecia e promovia.

No Brasil, a fase comportamental iniciou-se nos anos finais da República Velha, com maior destaque e visibilidade após 1930, mesmo sendo uma fase posterior ao foco de estudo destacamo-la por compreender que o processo de elaboração do conhecimento sobre administração no Brasil não foi algo sistemático, ou que ocorreu com uma cronologia exata. Pelo contrário, houve momentos em que mesmo prevalecendo a fase organizacional, já havia discussões sobre as teorias comportamentais, porém mais tímidas e ainda em estágio inicial, razão pela qual foca-se

administrativa para alcançar um elevado grau de produtividade “com o mínimo de desperdício, de custo e de esforço” (SANDER, 1995, p. 44).

A eficácia se atinge quando os objetivos são alcançados, apresentando resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem e no momento que atende às necessidades da sociedade em geral e do aluno em particular. Está intrinsecamente ligada aos objetivos educacionais, assim “a administração será tanto mais eficaz quanto maior for o seu sucesso no alcance dos objetivos educacionais” (SANDER, 1982, p. 19).

Com relação à efetividade, sua noção pressupõe um compromisso real e verdadeiro com os objetivos sociais e as demandas políticas da comunidade. Esse critério ultrapassa a natureza educacional, visa atingir objetivos amplos e preocupados com a sociedade em sua totalidade. A administração será efetiva “quanto maior for sua capacidade estratégica para atender às necessidades sociais e às demandas políticas da comunidade em que o sistema educacional está inserido” (SANDER, 1995, p. 63).

Já o conceito de relevância está relacionado ao desempenho interno da organização educacional, ligado ao valor dos atos e fatos administrativos que irão interferir na vida dos participantes daquele sistema educacional. Assim, uma administração relevante “avalia-se em termos dos significados e das consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade” (SANDER, 1995, p. 50).

nos conceitos organizacionais que compreendem o período de análise, sem perder de vista indicativos comportamentais que estavam se instaurando.

Como já enfatizado, Sander (2007) faz uma análise englobando toda a era republicana, não se limitando à Primeira República, pois é consenso entre os estudiosos da administração escolar que os primeiros trabalhos a respeito dessa temática no Brasil só começaram a ser produzidos a partir da década de 1930. Segundo ele, o que se pode acessar em termos de produção sobre a administração escolar até a Primeira República são “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER, 2007, p. 21). Por outro lado, é sabido que a prática administrativa já existia nas escolas, mesmo que de forma embrionária, de acordo com Rebelatto (2014), em termos de suas características, a organização do ensino na Primeira República foi iniciada “por um caráter normativo e prescritivo” (REBELATTO, 2014, p. 323).

Assim, sem uma teoria própria acerca desse período, o conhecimento em administração escolar reproduzindo o cenário político, econômico e social da época, foi sendo construído por meio da relação possível entre educação e sociedade. Assim, a natureza da atividade administrativa, concordando com Paro (2012), pode ser compreendida como um produto da evolução histórica, caracterizada pelas contradições sociais e interesses políticos presentes na sociedade, daí a dificuldade de explorar um período sem uma teoria específica a seu respeito, de modo que só nos foi possível analisar os “critérios para descrição e diagnóstico de situações administrativas” (WAHRLICH, 1974, p. 2). A observação acerca da administração escolar possibilitou “descobrir quais as generalizações, se houver, que dêles podem ser inferidas, a fim de permitir que fenômenos semelhantes possam ser esclarecidos através da aplicação de princípios ou regras” (WAHRLICH, 1974, p. 4).

Nesta linha de raciocínio, dentro desses limites, realizamos uma aproximação entre alguns elementos teóricos da fase organizacional sob a ótica de Taylor e Fayol, com a prática da administração escolar realizada no Grupo Benjamin Constant, pela diretora Aurelia, com vistas a identificar algumas características da prática administrativa no período em análise.

3.3 OS CONTRAPONTO ENTRE AS TEORIAS E A PRÁTICA

Entre os teóricos clássicos, utilizamo-nos de Taylor (1911) que expõe em sua obra o “Princípio da Administração Científica”, o método baseado no modelo de produção fragmentada, no qual o trabalhador executa seu trabalho específico no sistema industrial. O modo de organização era hierarquizado e sistematizado e o trabalhador deveria executar sua tarefa no menor tempo possível de modo a produzir cada vez mais.

Segundo Maximiano (2000), a obra de Taylor apresenta uma ideia central, que consiste na separação entre a filosofia e as técnicas da administração científica. Estas técnicas ou mecanismos eram divididos em: “estudos de tempos e movimentos; padronização de ferramentas e instrumentos; padronização de movimentos; sistema de pagamento de acordo com o desempenho” (MAXIMIANO, 2000, p. 57).

Desse modo Taylor buscava, com sua teoria, reduzir o desperdício e aumentar a produtividade. Sua principal preocupação nas organizações era determinar a forma mais eficiente para realizar tarefas repetidas, de forma que é possível sintetizar o Taylorismo como

uma doutrina econômica e tecnocrática sobre a organização do trabalho, destinada a obter o máximo de rendimento com o mínimo de esforço e no menor espaço de tempo. Estabelecida no início do século XX por Taylor, essa doutrina defende a especialização de funções em detrimento de fatores humanos, sociais ou psicológicos. Além disso, dá ênfase às tarefas que foram simplificadas e padronizadas, com o objetivo de permitir a especialização do trabalhador e o aumento dos índices de produtividade (SOUSA, 2006, p. 50).

A adoção do modelo de Taylor voltado para a produção fabril produziu na sociedade uma conseqüente modernização, moldando-a sob “nossos valores, inclusive nossa maneira de conceber a educação e a escola, e dando à nossa sociedade seu feito tecnológico específico” (DOLL, 2002, p. 55). Neste sentido, é possível compreender o diretor escolar como um supervisor de fábrica, com as mesmas atribuições destes, pois como aponta Doll (2002), a industrialização influenciou todos os segmentos da sociedade, inclusive a instituição escolar.

Diante do exposto, buscamos encontrar aproximações entre a prática de diretora Aurelia com a teoria Taylorista, partindo da principal característica deste sistema, pautado na organização e na divisão de tarefas, com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade.

Com relação a essa divisão ou fragmentação do trabalho, não se encontrou passagens nos relatórios de Aurelia que nos remetessem, especificamente, a este princípio. Não há referências a momentos coletivos de tomadas de decisão ou de planejamento conjunto, assim como reuniões de colegiado para a organização de alguma atividade. O que é relatado são ocasiões grupais de celebração a datas comemorativas, nas quais cada professor fazia uma apresentação junto com seus alunos. Assim, é possível inferir que cada funcionário exercia sua tarefa de modo isolado, dentro dos moldes de divisão do trabalho. Exemplo disso ocorre quando a diretora coloca em seus relatórios o nome de cada professor relacionando-os com a turma correspondente.

Corpo docente

O quadro do corpo docente deste grupo é actualmente o seguinte: secção masculina: d Barbosa Leal Lieuthier; escola compl. 3ª escola_Seraphina C. de Brito_adj. Barbara Cabral 2ª escola; Amancia Pantoja_adj. Sebastiana L de Sousa 1ª escola_Marina Baena Rego; adj. as Maria Ferreira Maia e Consuelo Guerreiro de Sant'Anna.

Secção feminina

Escola complementar: Juventina D. Per.ª Serra

3ª. II Anna- Sarah de Mattos_adj. Alzira Vilhena

2ª. II Laura Villas-Boas_adj. Theodorina Penalber

1ª. Cantidiana M. Henriques_adj. Alice de Senna Guerreiro (PARÁ, 1922-1923, p. 04).

Com as mudanças vividas pela sociedade e com a introdução dos grupos escolares, o conceito de eficiência passou a ter um papel importante nesta nova organização escolar, pois “como símbolo do projeto republicano para a educação deveria se transformar no tempo da escolarização rápida e para todos” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p. 95). O diretor era o profissional que ocupava a função central na estrutura hierárquica e o responsável pela organização e pela “distribuição do tempo escolar entendido como mais uma expressão da racionalização do campo educacional” (SOUZA, 1998, p. 22).

Esses dados – que remetem ao controle do tempo para a eficiência do ensino – são recorrentes entre os estudos realizados sobre os grupos escolares na Primeira República, no entanto, nos relatórios da diretora Aurelia não se encontram informações específicas sobre o assunto. As passagens mais aproximadas são as que fazem referência à pontualidade das professoras, quando Aurelia registra que estas “comparecerem pontualmente nos dias as suas aulas, ministrando os exercícios com zelo, interesse e boa vontade” (PARÁ, 1926, p. 9). Entretanto, não há nenhuma menção

sobre a distribuição dos horários por turma ou outros elementos que apontem esse tipo de controle por parte da diretora. Por essa razão partimos para a análise dos documentos tendo por base outra teoria da administração: a teoria clássica de Fayol.

Henri Fayol, fundador do Fayolismo, em seu livro “*Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação controle*”, antes de definir administração, apresenta um conjunto de seis operações – técnicas, comerciais, financeira, de segurança, de contabilidade e administrativas – que considera essenciais para a existência de qualquer empresa e dentre estas funções destaca a administrativa, que é definida da seguinte forma:

Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.
Prever é perscrutar o futuro e traçar o programa de ação.
Organizar é constituir o duplo organismo, material e social, da empresa.
Comandar é dirigir o pessoal.
Coordenar é ligar, unir e harmonizar todos os atos e todos os reforços.
Controlar é velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas (FAYOL, 1989, p. 26, grifo do autor).

Além dessa definição, o autor frisa que a função administrativa é diferente da de dirigir, pois esta significa “conduzir a empresa, tendo em vista os fins visados, procurando obter as maiores vantagens possíveis de todos os recursos de que ela dispõe, é assegurar a marcha das seis funções essenciais”. Fayol conclui apresentando a administração como sendo uma das seis operações apresentadas anteriormente e que tem seu ritmo “assegurado pela direção. Mas ocupa tão grande lugar nas funções dos altos chefes que, às vezes, pode parecer que elas sejam exclusivamente administrativas” (FAYOL, 1989, p. 26).

Desta forma, para Fayol (1989), a função administrativa está relacionada com o corpo social da empresa, enquanto as demais estão relacionadas com a matéria-prima e as máquinas. Para o autor, um bom funcionamento desse corpo social exige algumas condições as quais ele preferiu chamar de princípios em um total de quatorze. Todavia destacou que estes não são rígidos e nem limitados, mas são os que ele encontrou com mais frequência em sua análise. Para apresentarmos estes princípios utilizamo-nos de um quadro elaborado por Maximiano (2012).

Quadro 2 – Os princípios de Administração de Fayol

1	Divisão do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Designação de tarefas específicas para cada pessoa, resultando na especialização das funções e separação dos poderes.
---	---------------------	---

2	Autoridade e responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira é o direito de mandar e o poder de fazer-se obedecer. A segunda, a sanção – recompensa ou penalidade – que acompanha o exercício do poder.
3	Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito aos acordos estabelecidos entre a empresa e seus agentes.
4	Unidade de comando	<ul style="list-style-type: none"> • De forma que cada pessoa tenha apenas um superior.
5	Unidade de direção	<ul style="list-style-type: none"> • Um só chefe e um só programa para um conjunto de operações que visam ao mesmo objetivo.
6	Interesse geral	<ul style="list-style-type: none"> • Subordinação do interesse individual ao interesse geral.
7	Remuneração do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • De forma equitativa, e com base tanto em fatores internos quanto externos.
8	Centralização	<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio entre a concentração de poderes de decisão no chefe, sua capacidade de enfrentar suas responsabilidades e a iniciativa dos subordinados.
9	Cadeia escalar (linha de comando)	<ul style="list-style-type: none"> • Hierarquia – a série dos chefes do primeiro ao último escalão, dando-se aos subordinados de chefes diferentes a autonomia para estabelecer relações diretas (a ponte de Fayol).
10	Ordem	<ul style="list-style-type: none"> • Um lugar para cada pessoa e cada pessoa em seu lugar.
11	Equidade	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento das pessoas com benevolência e justiça, não excluindo a energia e o rigor quando necessários.
12	Estabilidade do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção das equipes como forma de promover seu desenvolvimento.
13	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> • Faz aumentar o zelo e a atividade dos agentes.
14	Espírito de equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e manutenção da harmonia dentro da força de trabalho.

Fonte: Maximiano (2012, p. 59)

A partir desses elementos anteriormente mencionados, nos propomos a estabelecer relações entre eles e algumas ações administrativas registradas nos relatórios da diretora Aurelia.

Um primeiro princípio se evidenciou ao analisarmos os relatórios nos quais a diretora Aurelia relaciona os nomes dos professores com as classes em que atuam.

Corpo docente

O atual corpo docente deste grupo está assim constituído:

Secção feminina

Escola complementar

Regente efectiva professora Juventina Damascena Ferreira Sena.

3ª escola elementar

Regente efectiva professora Maria Celestina Baena Camizão, adjunta efectiva Alzira do Espirito Santo Vilhena.

2ª escola elementar

Regente efectiva professora Cantidiana da Costa Maltez Henriquez, adjuntas effectivas Consuelo Guerreiro de Sant'Anna e Maria Magdalena de Souza Ferreira, que esta licenciada, sendo substituída pela professora Victoria Ferreira Pina (PARÁ, 1925-1926, p. 6).

Partindo deste registro identificamos o princípio fayolista da divisão do trabalho, que segundo Maximiano (2012) representa a distribuição de tarefas específicas para cada pessoa, que promove a especialização das funções e a divisão dos poderes. No caso dos grupos escolares, este poder ficaria centralizado nas mãos do diretor, responsável por um estabelecimento marcado pela “fragmentação do currículo em graus e especialização ou divisão do trabalho dos professores” (FRAGO apud SOUZA, 2014, p. 107). Cada professor seria responsável por sua turma, sendo de responsabilidade da direção do grupo organizar e distribuir cada docente para sua respectiva turma e seção.

Corroborando a nossa compreensão sobre este princípio no âmbito escolar, Ribeiro (1938) nos revela ser estes meramente burocrático e presente em vários momentos do cotidiano de um estabelecimento de ensino, como exemplo “o aparecimento de ‘estado maior’ compreendendo os directores, assistentes e auxiliares dos varios cursos” (RIBEIRO, 1938, p. 96). Outro tipo de divisão detectada por Ribeiro (1938) diz respeito à distribuição dos trabalhos de acordo com cada grau e classes, o que nos remete às passagens nas quais Aurelia Franco vincula o nome dos professores às turmas pelas quais são responsáveis.

Avançando na análise dos relatórios de Aurelia Franco verificamos uma constante menção do Regulamento Geral de Ensino Primário e da exaltação dos esforços empreendidos pelos docentes e pela própria diretora.

Cumprindo o dispositivo do artigo 60 § 28 do Regulamento Geral de Ensino Primário, em vigor, faço chegar às mãos de V. Ex^a. para o devido julgamento, o seguinte relatório que trata da direção e do serviço interno deste estabelecimento que está sob minha orientação, e isto faço com todo prazer, consciência que tenho satisfeito aquelle Regulamento e também correspondido com o apoucamento de minha inteligência, a confiança que me fôra dispensada. Julgo que se há feito alguma coisa aproveitavel com referência ao ensino, o que francamente observo na assiduidade, esforço e boa vontade do corpo docente e adiantamento dos respectivos esforços. E outro resultado não era de se esperar, visto que a frente do destino do nosso glorioso Estado está um homem sinceramente intencionado [...] do credito moral e intelectual da nossa terra e da futura mocidade que mais tarde será o forte baluarte do estremecido [...]. Outra confiança que muito nos alimenta é a dedicação e a pronta assistência que nos são prestadas por V. Ex^a (PARÁ, 1925-1926, p. 1).

Nesta passagem foi possível constatar os princípios de Fayol, tais como da autoridade, da responsabilidade, da disciplina e da hierarquia. Com relação à autoridade, Maximiano (2012) argumenta que está relacionada ao direito de mandar e ao poder de ser obedecido. De acordo com Ribeiro (1938), este princípio se apresenta diverso no contexto escolar se comparado com a indústria, pois a “autoridade escolar junto dos

seus subordinados é mais de orientação e colaboração do que de mando, propriamente dito” (RIBEIRO, 1938, p. 97).

Nesse sentido, na citação anterior de Aurelia Franco nos são revelados aspectos da autoridade da diretora na medida em que ela relata os acontecimentos do “estabelecimento que está sob [sua] orientação” (PARÁ, 1925-1926, p. 1), como também ressalta a colaboração dos docentes com o trabalho que estava sendo desenvolvido naquele grupo escolar. A autoridade do cargo de diretor nessa época era vista como “uma sinecura, um fator de honra e distinção. O diretor era visto como uma autoridade do Governo” (SOUZA, 1998, p. 77-78).

Articulado com o princípio da autoridade temos o princípio da responsabilidade que, de acordo com Maximiano (2012), refere-se à sanção, que pode ser vista como uma recompensa ou penalidade provenientes do exercício do poder. Assim, conforme Ribeiro (1938), um princípio condiciona o outro, pois para responsabilizar o trabalho de alguém é necessário que se tenha autoridade sobre este. Aurelia Franco ao mencionar a “confiança que [lhe] fôra dispensada” (PARÁ, 1925-1926, p. 1) para exercer a direção do Benjamin Constant nos revela seu prestígio como diretora e a autoridade que lhe foi conferida para administrar este grupo e como consequência ela apresentava a responsabilidade de julgar ou elogiar o trabalho realizado por seus funcionários sobre o qual a diretora julga “que se há feito alguma coisa aproveitável com referência ao ensino” (PARÁ, 1925-1926, p. 1).

Outros princípios do Fayolismo que identificamos nas passagens do relatório da diretora Aurelia de 1925-1926 foram os da disciplina e da hierarquia os quais, segundo Ribeiro (1938) são resultantes da autoridade. A disciplina no contexto escolar apresenta

duas concepções que estão fundidas numa só pelo conceito de Fayol. Vemos as duas correntes interpretarem a disciplina assim: a primeira, como obediência e sinais exteriores de respeito; a segunda como atividade, assiduidade e esforço (RIBEIRO, 1938, p. 98)

Tais concepções de disciplina verificamos quando Aurelia Franco revela a obediência e confiança ao governo da época, ao qual confere os bons resultados do grupo que administra, pois “outro resultado não era de se esperar, visto que a frente do destino do nosso glorioso Estado está um homem sinceramente intencionado” (PARÁ, 1925-1926, p. 1). Como também ressalta outra concepção de disciplina relacionada a

“assiduidade, esforço e boa vontade do corpo docente e adiantamento dos respectivos esforços” (PARÁ, 1925-1926, p. 1).

A disciplina era patente nos grupos escolares. Todos deveriam respeitar as regras, tanto diretor quanto professores e alunos e, destes últimos era exigida uma “rígida disciplina, observada no bom comportamento verificado pela assiduidade, frequência, pontualidade, asseio, ordem, obediência, cumprimento dos deveres” (SOUZA, 2014, p. 109). Com relação à frequência dos alunos, constatamos também um rígido controle pela diretora, que tinha por incumbência informar ao Secretário Geral do Estado a maior e a menor frequência bem como uma média entre ambas. Como verificamos na passagem a seguir:

Matricula e frequência do 2^a semestre de 1922 e 1^a de 1923
 1922_ 2^a semestre
 Matricula geral - 360
 Matricula real - 345
 Secção feminina - 192
 II masculina - 168
 Frequência maior - 305
 II menor - 200
 Media de frequência - 260
 Porcentagem da frequência sobre a matricula - 72,2
 Eliminados - 15
 1923
 1^a trimestre matricula geral - 276
 II real - 276
 Secção feminina - 140
 II masculina - 136
 Frequência maior - 244
 II menor - 166
 Media de frequência - 211
 Porcentagem da freq. sobre a matr. - 76,44
 2^a trimestre
 matricula geral - 324
 II real - 320
 Secção feminina - 164
 II masculina - 160
 Frequência maior - 279
 II menor - 213
 Media de frequência - 243
 Porcentagem da freq. sobre a matr. – 75 (PARÁ, 1922-1923, p. 03-04).

Essas informações eram sistematizadas e publicadas nas mensagens que os governadores apresentavam ao Congresso Legislativo do Estado, conforme verificamos no quadro a seguir, no qual os dados apresentados pela diretora Aurelia no relatório de 1922 são reproduzidas na mensagem do governador Sousa Castro em 1923.

Quadro 3 – Demonstrativo da matrícula e frequência nos grupos escolares da capital e subúrbios, referente ao ano de 1922

Quadro demonstrativo da matricula e frequencia nos grupos escolares da capital e suburbios, referente ao anno de 1922.				
NOMES DOS GRUPOS	Matricula total	FREQUENCIAS		Média
		Maior	Menor	
Barão do Rio Branco	843	690	518	614
Floriano Peixoto	574	423	324	318
José Verissimo	469	363	246	309
Wenceslau Braz	411	339	250	290
Benjamin Constant	360	305	200	260
Ruy Barbosa	325	272	192	241
Paulo Maranhão	324	251	230	241
Escola Anexa	135	117	86	99
Bezerra de Albuquerque (Pinheiro)	270	231	177	204
Monsenhor Mancio (Mosqueiro)	153	153	54	92
Santa Izabel	181	169	101	142
Castanhal	181	143	77	110
Total	4.226	3.456	2.455	2.982

Fonte: Adaptado de PARÁ. Mensagem. 1923, p. 54.

No que concerne ao princípio da hierarquia, Maximiano (2012) o define como sendo a constituição dos chefes, que vai do primeiro ao último escalão, sendo concedido aos subordinados de chefes “diferentes a autonomia para estabelecer relações diretas, estabelecendo o que Fayol (1989) denominou de ‘ponte’” (MAXIMIANO, 2012, p. 59). No grupo escolar o diretor era o superior hierárquico daquele estabelecimento, era o detentor do poder central, porém outras relações de hierarquias, como por exemplo a existente entre o professor e os alunos, que deveriam ser obedientes à estrutura hierárquica e cumprir com seus deveres mantendo sempre a disciplina e a ordem como no ritual realizado antes do início das aulas, quando os alunos eram “perfilados no pátio, entoando o Canto de Entrada na presença do diretor e dos professores, era um dos quadros possíveis que marcavam o início do dia nos Grupos Escolares” (MITRULIS apud SOUZA, 2014, p. 127).

A relação hierárquica não ocorria apenas entre os membros internos do grupo, como também havia a subordinação entre o diretor e o Secretário Geral do Estado e este em relação ao Governador. Nos foi possível identificar o princípio da hierarquia no trecho em que a diretora Aurelia revela cumprir “o dispositivo do artigo 60 § 28 do Regulamento Geral de Ensino Primário, em vigor” (PARÁ, 1925-1926, p. 1), como também ao mencionar que estava apresentando o relatório “para o devido julgamento” do Secretário Geral do Estado que era superior hierárquico de Aurelia Franco.

Podemos inferir também que nos relatórios administrativos de Aurelia Franco encontramos o princípio da unidade de direção, uma vez que este pode ser definido, segundo Maximiano (2012), sob o prisma de um único chefe e um único programa para um conjunto de operações que visam ao mesmo objetivo. Este princípio verifica-se no contexto dos grupos escolares, na medida em que a fiscalização diária era exercida por um “único administrador – o diretor – que zelava pela ordem e respeito à hierarquia e pelo bom funcionamento das aulas” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 96). Este administrador era a autoridade maior no grupo escolar, o representante do Estado, estando subordinado ao programa de Governo e devendo cumprir à risca as ordens advindas por meio de decretos ou do regulamento da Diretoria de Instrução Pública Primária do Estado. Em um atendimento claro desta subordinação encontramos várias passagens em que a diretora Aurelia demonstra cumprir o estabelecido em lei.

Em vista do decreto do Exmo.Snr. Dr. Governador do estado, foram suspensos os trabalhos escolares no dia 5 de setembro de 1922, em regosijo do centenário da nossa independência, distribuindo-se nesse, os boletins annuaes, os cartões prêmios e dois livros para os alumnos que melhores medias alcançaram nos exames de certificados elementares e primários, intitulados: ‘Aurelia de Seixas Franco’ e ‘Benjamin Constant’ (PARÁ, 1922-1923, p. 01).

Por outro lado, no que se refere ao princípio da unidade de comando a escola, em razão de sua “extensa diferenciação e ainda ao paralelismo dos programas mesmo, parece não comportar, [...] o principio de Fayol” (RIBEIRO, 1938, p. 99).

Outro aspecto destacado por nós diz respeito ao trabalho que o corpo docente vinha realizando no grupo mesmo diante de dificuldades como a falta de pagamento. Acerca do assunto Aurelia Franco relata que

muito se há trabalhado nesta casa de ensino em beneficio da instrução do nosso estado, e, lastimando profundamente a situação financeira que atravessamos, causa única que concorre para o professorado experimentar dificuldades no assíduo comparecimento, vejo contudo a melhor boa vontade do corpo docente, boa vontade esta, aliada a intenção de todos os que aqui trabalham pelo desenvolvimento intellectual dos alunos matriculados neste grupo (PARÁ, 1922-1923, p. 1).

Nesta citação identificamos tanto o princípio Fayolista do interesse geral, que segundo Maximiano (2012) trata da subordinação do interesse individual em prol do interesse geral, quanto o contexto político e econômico da época, que se revela em crise em virtude do não pagamento da remuneração do professorado.

Mesmo com esta dificuldade percebemos ser enfatizado pela diretora o certo grau de assiduidade dos docentes, corroborando com o discurso que se pautava no patriotismo, mantendo firme e a crença em uma nova sociedade firmada no amor à pátria e na confiança do progresso do país eram mais fortes que os problemas enfrentados, pois “o interesse do Estado deve sobrepor-se ao de um cidadão ou de um grupo de cidadãos” (FAYOL, 2014, p. 49).

Essa falta de recebimento dos vencimentos, por parte dos docentes, aproximou-se também dos princípios da remuneração e da estabilidade do pessoal propostos por Fayol. Segundo Maximiano (2012) a remuneração do pessoal deve ser equitativa e a estabilidade pressupõe a conservação das equipes com a finalidade de promover o seu desenvolvimento. No entanto, vale destacar que com a falta de pagamento aos professores revelou um descumprimento de tal princípio.

Segundo Ribeiro (1938) tais princípios estão intimamente ligados e representam um problema importante e difícil de ser resolvido, pois

a dificuldade consiste em achar um critério e é tão grande que na empresa escolar, acontece às vezes, não se adoptar critério nenhum. Para uns o critério deve ser fundado nas necessidades do agente; para outros deve ser fundado nas possibilidades da empresa. Aqui, como em tudo, o mais prudente, sinão o mais verdadeiro, está no meio termo (RIBEIRO, 1938, p. 100).

Assim, mesmo os relatórios não apresentando dados concretos sobre a remuneração dos funcionários, no que diz respeito ao estabelecimento de um valor a ser recebido e aos critérios para tanto, o que constatamos foi que a falta de regularidade no pagamento dos salários afetava a estabilidade, pois sem os salários os professores não tinham condições de comparecer ao grupo escolar tendo como consequência para o ensino a sua descontinuidade, o que trazia “muitos males porque [a descontinuidade] assume muitas vezes, caracter de oposição” (RIBEIRO, 1938, p. 101).

Para mediar esses possíveis conflitos o diretor escolar deveria apresentar características do princípio fayolista da centralização, que definia ser necessário para o administrador um “equilíbrio entre a concentração de poderes de decisão no chefe, sua capacidade de enfrentar suas responsabilidades e a iniciativa dos subordinados” (MAXIMIANO, 2012, p. 59).

Dessa forma, dentro dos grupos escolares, os comandos eram centralizados na figura do diretor; um “novo profissional do ensino primário, [que] veio ocupar um papel central na cena pedagógica e na estrutura hierárquico-burocrática” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p. 86) e que era responsável, entre outras atribuições, por repassar “orientações gerais e procedia ao controle da higiene e da adequação dos trajés dos alunos” (MITRULIS apud SOUZA, 2014, p. 127).

De sua parte, Aurelia Franco demonstrou equilíbrio entre a centralização do poder de decisão e uma capacidade de enfrentar as dificuldades – tendo até de custear alguns gastos necessários – e tomar decisões em prol do ensino.

Cumpre-me dizer a V.Ex^a. que sinto embaraço para fazer funcionar com regularidade as aulas destegrupo, devido a falta de elementos indispensáveis a esse fim, e, não querendo paralyzar os trabalhos escriptos, sobre [...] os de exames, foi-me necessário prover a m^a custa, este estabelecimento de papel, giz, tinta, lápis, etc para attender os interesses de ensino (PARÁ, 1922-1923, p. 2).

Com relação aos princípios de Fayol da ordem e da iniciativa estes também se evidenciaram nos relatórios analisados. A ordem refere-se a “um lugar para cada pessoa e cada pessoa em seu lugar” (MAXIMIANO, 2012, p. 59). Já o princípio da iniciativa se faz presente pelo zelo e pela atividade exercida pelos agentes.

Com relação a aplicabilidade desses princípios na esfera escolar Ribeiro (1938) nos esclarece que ambos se completam, uma vez que

a ordem, na empresa escolar, é o que se repete: o horário, as classes, os programmas, o arranjo das salas, o trabalho e o esforço diarios, etc.; a iniciativa é a flexibilidade de tudo aquillo, de accordo com as oportunidades que surgem, os desdobramentos que se impõem, os rumos novos que se tomam conforme a coragem dos responsaveis. Uma e outra se completam, se auxiliam e se favorecem (RIBEIRO, 1938, p. 102).

A Diretora Aurelia revela, em seus Relatórios, ser fiel aos cumprimentos legais e à aplicação das determinações estipuladas por seus superiores, como releva o trecho a seguir, no qual enfatiza a obediência ao que foi estipulado pelo Governador por meio de decreto.

Por decreto do Exmo. Dr. Governador do Estado foi marcado o período de 3 a 20 de novembro de 1925 para effectuarem-se os exames nos grupos escolares, obedecendo a seguinte ordem: de 3 a 9 exames de passagem de anno, de 10 a 14 de estados elementares e de 17 a 25 de estudos primários, sendo observadas as determinações do Regulamento Geral de Ensino Primário (PARÁ, 1925-1926, p. 03-04).

No discurso acerca da Instrução Pública da época se transmitia a ideia de que o ensino ministrado nos grupos escolares seria responsável pela formação de “homens de ação, de trabalho, verdadeiros cidadãos republicanos, promotores da ordem e do progresso” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 85). Tal discurso não se limitava ao ambiente escolar, uma vez que os grupos realizavam muitas apresentações que eram abertas para toda a sociedade. Assim, a ordem era um princípio norteador para que o povo daquela época alcançasse o almejado progresso.

No entanto, mesmo revelando ser uma cumpridora das leis, preocupada em manter a ordem e a disciplina, a diretora Aurelia revela em certos trechos de seus relatórios características do princípio fayolista da equidade, o qual propõe que haja um “tratamento das pessoas com benevolência e justiça, não excluindo a energia e o rigor quando necessários” (MAXIMIANO, 2012, p. 59). Esse princípio é revelado no relatórios, principalmente, quando Aurelia Franco reconhece o trabalho realizado pelas professoras e faz elogios.

É meu dever louvar as professoras adjunctas Auta do Nascimento Braga, Izaora Cavallero da Silva e Victoria Ferreira Pina que, como substitutas, deixaram na sua curta trajetória por esse grupo bem patentes os seus méritos de educadoras” (PARÁ, 1925-1926, p. 07).

Por fim, conforme Ribeiro (1938), o princípio fayolista do espírito de equipe (união) é uma consequência do princípio da equidade, uma vez que a união é “feita pela harmonia dos agentes, pela boa vontade reciproca de cada um e pelo espírito de solidariedade e de amizade mesmo” (RIBEIRO, 1938, p. 104). Nesse sentido, há passagens dos relatórios em que a diretora Aurelia relata a união de todos os segmentos em momentos festivos do grupo Benjamin Constant.

Como vê V.Ex^a não poupa esforços nem também encontro da maior parte dos professores o desfalecimento que quase sempre aparece quando aos subordinados, cabeças pensantes, corações que vibrem de orgulho e prosperidade pelo estremecido Brasil. As duas melhores festas realizadas no 2º semestre de 1926 foram: a chegada do Dr. Washington Luiz, presidente eleito do nosso Brasil e a do encerramento das aulas e entrega dos prêmios de honra, ambas levadas a efeito no campo do club do Remo (PARÁ, 1926-1927, p. 3).

Nesta passagem Aurelia Franco expõe uma característica marcante dos grupos escolares que era a realização das festas de caráter cívico e patriótico com a finalidade de promover os ideais republicanos.

Os diversos eventos escolares e cívicos que faziam parte do rito dos grupos consistiam em momentos de legitimação das escolas primárias perante a sociedade, ao expressar os ideais republicanos, criando uma espécie de tradição compreendida esta como fruto do projeto político e civilizador da República, entendido aqui como inaugurador de determinados costumes, que seriam materializados mediante a educação (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 88-89).

Pelo exposto, cumpre-nos destacar que utilizamos, em nossa pesquisa, os princípios de Fayol (1989) na tentativa de identificarmos características da administração realizada dentro do Grupo Escolar Benjamin Constant na segunda década da Primeira República por meio de aproximações com as teorias de administração vigentes à época.

Neste sentido, podemos concluir que a administração escolar no Pará, entre os anos de 1922 a 1927, em especial no que tange à experiência de Aurelia Franco no Grupo Escolar Benjamin Constant, pode se caracterizar como uma aproximação da fase organizacional, tendo como referência, principalmente, a teoria de Fayol.

Corroborando com nossa conclusão Ribeiro aponta para o fato de que os “princípios de Fayol podem, perfeitamente, satisfazer às necessidades da empresa escolar, no sentido de lhe garantir maior firmeza de acção e melhores resultados finais, seja qual for a função que se lhe dê, seja qual fôr a finalidade que se lhe imponha” (RIBEIRO, 1938, p. 105).

Tratava-se, portanto, de uma administração preocupada com a eficiência das atividades, com características voltadas para a organização das ações e comprometida em desenvolver sua capacidade administrativa por meio da divisão do trabalho, da autoridade, da unidade de comando, da unidade de direção, da centralização e da escala hierárquica ou hierarquia.

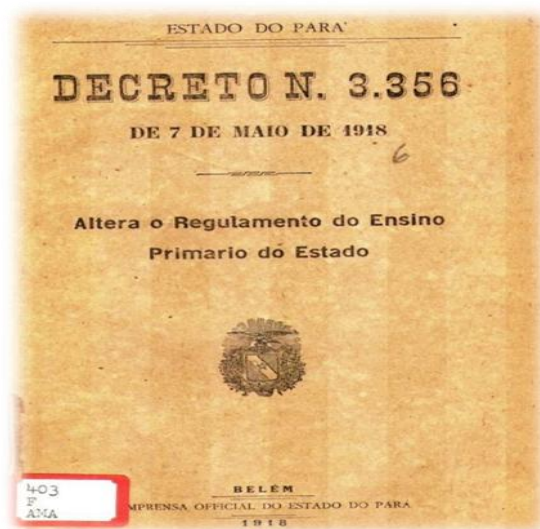
Feitas essas aproximações foi possível identificá-las também na relação de competências dos diretores de grupo escolar estabelecidas na legislação da época, assunto abordado na próxima subseção, na qual relacionamos a partir do decreto n. 3356/1918 as competências e atribuições de um diretor escolar.

3.4 AS COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE GRUPO ESCOLAR

A administração do Grupo Escolar era exercida pelo Diretor e materializava na Escola, os conceitos administrativos e a legislação vigentes à época. No período em que

os relatórios administrativos do Grupo Benjamin Constant foram produzidos, 1922 a 1927, estava vigente no estado do Pará, o Decreto n. 3356, de 7 de maio de 1918, que alterava o Regulamento do Ensino Primário do Estado e que trazia diretrizes para o funcionamento dos grupos escolares e escolas isoladas.

Imagem 6 – Decreto que alterou o Regulamento do Ensino Primário do Estado do Pará



Fonte: Pará (1918)

O mencionado Decreto, com 57 páginas, era constituído por quinze capítulos e dois anexos, que tratavam dos dirigentes, dos docentes, dos alunos, dos exames, dos rituais escolares, dentre outros dispositivos que visavam a uma prescrição precisa do funcionamento do ensino primário.

A seção III do capítulo III do referido instrumento legal apresenta as disposições referentes aos diretores de grupos escolares e se inicia normatizando a forma de provimento ao cargo de diretor, conforme redação do artigo 55, em seu parágrafo único:

O cargo de director de grupo, na Capital, é provido mediante concurso, que versará sobre assumptos pedagogicos, e constará de uma prova escripta e outra oral, sendo nomeados os concorrentes de melhor classificação.

§ unico. O Governo regulará as condições do concurso, a que só poderão concorrer os professores diplomados pela Escola Normal do Estado, que tenham já exercido o magistério publico ou particular (PARÁ, 1918, p. 15).

Na capital paraense, o cargo de Diretor era ocupado por meio de concurso, regulamentado pelo Governo, mas havia critérios a serem seguidos pelos interessados a concorrer à vaga, que deveriam comprovar a diplomação pela Escola Normal além da experiência no magistério, que poderia ser tanto na esfera pública quanto na privada.

Já no interior do Estado, os critérios para a nomeação ao cargo eram diferentes, pois se dava pela livre escolha do Governo. Caso o escolhido fosse professor do grupo a ser nomeado como diretor, ele fazia jus a uma gratificação de 1/3 dos seus vencimentos como professor para suprir o aumento de serviço com a nova função. Para a escolha desse profissional, o decreto recomendava algumas qualidades, como “a assiduidade e o zelo no cumprimento dos deveres do magistério e não ter ainda incorrido em penas disciplinares”.

Após ser nomeado, o Diretor assumia a responsabilidade, segundo o artigo 57, de “dirigir administrativamente e pedagogicamente todos os serviços do estabelecimento, mantendo a ordem e providenciando para a perfeita organização dos trabalhos e a conservação do edificio e objectos que o guarnecem”.

Cumprir salientar o caráter organizacional da atribuição conferida, neste último artigo, ao Diretor, o qual deveria se preocupar com a ordem, a organização e a conservação; não podendo executar tais tarefas de qualquer maneira, mas sim de forma “perfeita”. O parágrafo único complementa alertando ao diretor ser ele o “principal responsável pelo crédito do estabelecimento sob a sua direção”, evidenciando a função central do Diretor, que converge à centralização da autoridade proposta por Fayol.

Nos casos em que o Diretor estivesse impedido de exercer sua função, ele seria substituído por até 30 dias pelo professor que fosse mais antigo do grupo ou por quem o Diretor do Ensino nomeasse, conforme o estabelecido no artigo 58. Já o artigo 59, obrigava o Diretor a estar presente durante todo o tempo de funcionamento das aulas.

Além dessas orientações, o artigo 60 do Decreto apresenta as competências do diretor de grupo escolar, em trinta e um parágrafos, sobre os quais realizamos algumas inferências.

§1.º A inspecção e fiscalização de todos os cursos durante o funcionamento das aulas, imprimindo-lhes o regimen mandado observar nos programmas e instrucções officiaes;

§2.º Comparecer ao edificio ¼ d’hora antes de se iniciarem os trabalhos, retirando-se sómente depois de terem sido concluidos;

§3.º Assistir á sahida de todos os alumnos;

§4.º Representar officialmente o grupo nas suas relações externas; (PARÁ, 1918, p. 16).

Estes primeiros parágrafos revelam a posição hierárquica e a função centralizadora do Diretor, que atuava junto aos alunos e professores, incumbido de uma

diversidade de afazeres e responsabilidades. Dessa forma, o “perfil de uma escola dependia, em grande parte, de postura gestora empreendida pelo ocupante desse cargo, da maneira que pensava e agia, juntos aos elementos da comunidade escolar e da própria cidade onde a instituição se inseria” (GUIMARÃES, 2007, p. 202).

Segundo Souza (1998), os diretores tinham a consciência do “poder que o cargo lhes conferia e, sobre essa autoridade, exerciam suas atividades de coordenação e de fiscalização de ensino” (SOUZA, 1998, p. 80). Tal clareza acompanhada do sentimento de honra e gratidão pelo cargo que lhe foi confiado, a Diretora Aurelia expressou na passagem: “afirmando eu, que muito tenho me preocupado para corresponder a confiança que me fora dispensada”, na qual esperava corresponder ao Governo com responsabilidade e competência, atendendo os ideais republicanos.

A responsabilidade do cargo também exigia o cumprimento com o horário previsto e as obrigações do cargo. O diretor deveria ser o primeiro a chegar e o último a sair para realizar a organização administrativa e pedagógica do estabelecimento para receber os alunos.

- §5.º Substituir o professor de qualquer das aulas no dia em que este faltar;
- §6.º Não permitir que durante as aulas os professores se distraiam em palestras ou se empreguem em trabalhos extranhos aos seus deveres;
- §7.º Advertir, em reservado, o professor que commetter alguma falta disciplinar ou didactica na regência da classe;
- §8.º Zelar pela hygiene e saude dos alumnos;
- §9.º Cumprir e fazer cumprir todas as disposições regulamentares attinentes ao estabelecimento e as ordens e instrucções emanadas do Director do Ensino;
- §10.º Propôr a este as medidas que lhe parecerem necessarias ao bom desempenho das suas attribuições ou tomar as de urgência, dando conhecimento immediato do seu acto ao Director do Ensino;
- §11.º Ter muito em vista a frequencia dos alumnos, entendendo-se, por escripto ou pessoalmente, com os paes ou responsaveis relativamente aos infrequentes habituaes;
- §12.º Visitar todas as classes antes de começarem as aulas, afim de verificar si se encontram em bôa ordem; (PARÁ, 1918, p. 16).

Além dos conhecimentos administrativos presumia-se, para o cargo, a necessidade de saberes pedagógicos, visto que o diretor “não deixava de ser educador, mas sua ação amplia-se” (LEÃO, 1945, p. 167), por isso, cabia ao diretor substituir o professor ausente.

Pressupomos, desta forma, que o gestor escolar deveria possuir competências pedagógicas, na medida em que fazia-se, às vezes, do docente, bem como, analisar e

julgar os métodos aplicados com o intuito de conduzir o processo escolar em direção aos interesses republicanos.

Além de fiscalizar as atividades desenvolvidas pelos professores, zelando pela boa convivência em sala de aula e o cumprimento das disposições do Regulamento de Ensino; de controlar a frequência dos alunos, mantendo o contato direto com os pais ou responsáveis em caso de constantes ausências dos alunos; cuidar da higiene e saúde²² dos discentes, enfim, o Diretor era o responsável por assegurar o cumprimento das diretrizes educacionais impostas pelo governo, pois era a autoridade que “manda em virtude de uma lei que lhe dá esse direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo” (RIBEIRO, 1986, p. 137).

Os outros parágrafos do artigo 60 também atribuíam ao diretor competências pedagógicas, fiscalizadoras e de manutenção da ordem, como se verifica a seguir:

§13.º Não permitir, de modo algum, a aplicação de castigos violentos ou vexatórios;

§14.º Velar, com atenção assídua, sobre as relações dos professores com os alumnos, não permitindo que aqueles dirijam a estes palavras gosseiras, que possam offendel-os ou magoal-os;

§15.º Organizar, com auxilio dos professores, que reunirá sob a sua presidencia, os programmas das festas civicas, que deverá incentivar entre aquelles;

§16.º Designar as classes á que devem coadjuvar os professores-adjunctos²³ nomeados para o grupo;

§17.º Fazer com que os professores regentes e os professores-adjunctos acompanhem sempre os seus alumnos ao recreio, velando por elles e guiando-os nos seus brinquedos, de modoa evitar que destes lhes resultem damnos moraes ou materiaes;

§18.º Proceder, com auxilio dos professores, á matricula, classificação ou eliminação dos alumnos;

19.º Submitter os alumnos de cada classe aos exames de passagem²⁴, no meio e no fim do anno lectivo; (PARÁ, 1918, p. 16-17).

A organização da festividade cívica era um momento importante e que merecia a devida atenção do diretor pois ele era o responsável, com o auxílio dos professores, de

²² “Fruto da credibilidade alcançada pelo discurso médico-higienista no final do século XIX, a escolarização da higiene – subárea da ciência médica – objetivava modificar os hábitos e as maneiras culturalmente aprendidas acerca do cuidado com o corpo, com a alimentação e com a moradia, impondo condutas e práticas autorizadas pelas novas normas de civilidade, as quais deveriam concorrer para formar/reformar física e moralmente o cidadão brasileiro” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 112).

²³ Os professores-adjuntos, de acordo com o art. 100 do Decreto n. 3356/1918, era um cargo que existia apenas nos grupos escolares e só era criado em uma escola se fosse verificado em uma turma a frequência constante maior de 30 alunos. Constatada esta exigência ocorreria a nomeação do adjunto para auxiliar o professor titular da turma (§ único).

²⁴ Nos grupos escolares ocorriam os exames de passagem de ano e finais dos cursos elementares, conforme o art. 152 do Decreto n. 3356/1918. Já nas escolas isoladas havia também exame de passagem de classe.

realizar este evento no grupo escolar, uma vez que este estabelecimento de ensino tinha a missão de

civilizar e moralizar as crianças, inculcando-lhes o amor ao trabalho, à pátria, à verdade, a submissão às leis, ao respeito a propriedade privada e à liberdade, possibilitando, dessa maneira, uma economia psíquica que fortaleceria os mecanismos do autocontrole exercido sobre as pulsões e as emoções – o *self government*²⁵ (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 122).

Nesta perspectiva do “saber querer” os alunos nos grupos escolares eram orientados no sentido de que o “querer” destas crianças convergisse com o interesse dos professores. Para a consolidação dessa proposta, “cada detalhe do cotidiano escolar passou a ser **normatizado**, de modo a melhor **controlar** o seu comportamento dentro e fora das salas de aula e, desse modo, estimular a tutela de sua própria consciência e moral” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 122, grifo nosso). Assim, Teive e Dallabrida (2011) chamam a atenção para o fato de que nos grupos escolares, durante a Primeira República, as normatizações eram criadas no intuito de controlar toda a rotina escolar e para este fim era dado ao diretor o poder de interferir na relação interpessoal professor-aluno: “§ 13 e 14; de organizar as atividades cívicas, § 15; bem como zelar pelos bons costumes dos alunos, § 17, pois “nos grupos, todos estavam submetidos a uma rede de situações de controle e vigilância, mesmo durante as atividades de recreio” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 79).

Nos demais parágrafos ao Diretor não cabia apenas a competência fiscalizadora e organizadora do funcionamento escolar, mas também a função de administrar os recursos humanos, pois deveria controlar a frequência, licença e substituições dos professores, entre outras atribuições.

- §20.º Impôr ao pessoal docente e administrativo as penas que, pelo Regimento interno, forem da sua atribuição;
- §21.º Encaminhar ao Director do Ensino, com a sua informação, as petições que, pelos professores, lhe forem dirigidas ou ao Governo;
- §22.º Justificar, até 3 faltas em cada mez, a ausencia dos professores e do pessoal administrativo do grupo, não lhe sendo permitido abonar nenhuma;
- §23.º Organizar mensalmente, em duplicata, de accôrdo com o livro de ponto, a folha de pagamento do pessoal, com observações especiaes sobre o exercicio e menção das faltas, remetendo-a, logo em seguida, ao Director do Ensino, que a encaminhará á Directoria da Fazenda Publica, depois de visadas;
- §24.º Distribuir pelos alumnos os boletins mensaes do aproveitamento;

²⁵ “O *self government*, em tempos de Pedagogia Moderna, estava, pois, relacionado ao autocontrole, entendido como o “disciplinar-se”, impor-se normas, regular-se, dominar-se, sujeitar-se – a “disciplina do dever, da razão e da verdade” – condições consideradas essenciais para o projeto de civilização das massas que a escola primária encampara” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 123).

§25.º Preparar, em duplicata, os mapas trimestraes de matricula e frequencia, enviando-os ao Director do Ensino;

§26.º Abrir e encerrar, diariamente, o ponto do pessoal, podendo permittir que o corpo docente o assigne até 10 minutos depois da hora marcada para o inicio das aulas, fazendo disso menção no livro do ponto;

§27.º Abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros da escripturação do grupo;

§28.º Apresentar ao Director do Ensino, ate 15 de julho de cada anno, um relatorio sobre o movimento dos serviços do grupo até 30 de junho, devendo esse relatorio conter o resultado das suas observações pessoaes, sempre fundamentadas, sobre as vantagens ou desvantagens dos programas e dos compendios adoptados no grupo;

§29.º Elaborar annualmente o horario do estabelecimento, que devera ser affixado em todas as salas de aulas, sujeitando-o á aprovação do Director do Ensino, podendo esse horario ser modificado posteriormente, si assim o exigir a conveniência do serviço. Das alterações feitas será dado conhecimento ao Director do Ensino;

§30.º Nomear os serventes do grupo;

§31.º Exercer em geral todas as demais atribuições que lhe são estabelecidas neste Regulamento; (PARÁ, 1918, p. 17).

De uma forma geral é possível inferir que a condução pessoal e a atuação profissional do diretor de grupo escolar deveriam influenciar positivamente os professores, demais funcionários e os alunos com o escopo de propagar o amor à pátria e a preocupação de formar cidadãos republicanos. Assim, é possível inferir que a administração de um Grupo Escolar – ao longo da Primeira República – deveria ser pautada no envolvimento com as causas republicanas, como também se esperava do Diretor, cargo de confiança do Governo, um comprometimento com esse ideário²⁶. Fazendo isso, o diretor estaria estimulando o patriotismo por meio da instrução e da exaltação das datas cívicas, fato que verificamos em trecho do Relatório de Aurelia Franco, que tratava sobre festas escolares.

Neste escrito ela anunciava seu amor pelo Brasil e o desejo de gravar esse sentimento no espírito dos jovens do grupo escolar que dirigia por meio das comemorações das datas históricas.

Todas as datas comemorativas e históricas são solenizadas com o máximo patriotismo, para deste modo, enraizar mais ainda a verdadeira idolatria pelo nosso amado Brasil.

Para isso, determino que a professora effectiva de cada aula use da palavra perorando, explicando, incutindo mesmo naquelles corações juvenis o respeito, a dedicação e profundo amor por nosso país (PARÁ, 1925-1926, p. 02).

²⁶ Nesse sentido, um fato curioso ocorreu na leitura do relatório de 1922-1923 de Aurelia Franco, ao final do qual a diretora utiliza-se da saudação “Deus guarde V. Ex^{as}”, que segundo Carvalho (1990), era uma expressão de cunho monarquista com uma simbologia solene, imperial e católica. Já na República, a expressão introduzida foi “Saúde e Fraternidade”, saudação utilizada por Aurelia nos relatórios posteriores.

Outros aspectos a destacar no rol de competências dizem respeito aos boletins e ao controle do tempo. Com relação aos primeiros, era exigido ao diretor distribuí-los mensalmente aos alunos. Importante destacar que este instrumento estava relacionado a uma estratégia disciplinar moderna introduzida nos grupos escolares com o intuito de direcionar “a conduta do corpo discente por meio de incitamento à produção constante, de avaliações regulares, de premiação dos melhores alunos e de registros escritos padronizados” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 133).

No que diz respeito ao segundo aspecto, ocorria nos grupos escolares uma grande preocupação com a organização e distribuição do tempo, que era “cronometrada, de modo que o ritmo intenso de trabalho fosse amenizado por pausa produtivas e atividades lúdicas” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 135).

Como se pode observar, foi conferida ao diretor, pela norma, a competência de controlar o tempo e os horários escolares por meio da contagem dos minutos e distribuição das “disciplinas pelos respectivos horários em todos os dias da semana, em todos os anos do curso [...] Instrumentos como os relógios, as campainhas, as sinetas passaram a fazer parte do material básico dos grupos escolares [...]” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25-26), pois utensílios como esse eram “imprescindíveis para o funcionamento adequado do grupo escolar, que imprimia um ritmo urbano e fabril às atividades discentes” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 135). Além do mais, era proposto, pelos programas de instrução, o detalhamento dos quadros de horários, com a previsão da distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, com o intuito de delimitar o tempo escolar.

Destacamos, ainda, o parágrafo 28 do artigo 60, pois nele era estabelecida a exigência de elaboração do relatório da movimentação dos serviços realizados anualmente no grupo escolar até o dia 30 de junho, que deveria ser apresentado ao Diretor do Ensino até o dia 15 de julho de cada ano. Neste documento deveriam conter as observações pessoais, mas sempre fundamentadas, acerca das vantagens ou desvantagens dos programas e dos compêndios adotados no grupo. Em vista disso, em seus relatórios a diretora Aurelia sempre iniciava com a referência a essa prescrição: “De acordo com o dispositivo do artigos 60 § 28 do Regulamento Geral do ensino Primário, cabe-me traser do conhecimento de V.Ex^a. o resumo dos factos ocorridos

neste estabelecimento no período de 1 de julho de 1922 a 30 de junho de 1923” (PARÁ, 1922-1923, p. 1).

O artigo 61 e seus parágrafos tratam das medidas que o Diretor deve adotar caso haja impedimento de algum professor exercer seu cargo. O parágrafo único deste artigo confere ao diretor que for dispensado da função, o direito de a ser promovido a professor em escolas da mesma entrância que possuam vagas, caso este seja normalista, ou caso não fosse, gozava das vantagens dispostas em lei.

Ao diretor cabia realizar o controle de todo o patrimônio do estabelecimento, como se pode verificar no inventário detalhado realizado pela diretora Aurelia, exposto na imagem a seguir:

Imagem 7 – Parte do Inventário do Grupo Escolar Benjamin Constant

The image shows a handwritten inventory list on lined paper. The list is divided into two sections: 'Directoria' and 'Gabinete'. Each item is listed with a number, a description, and checkmarks in the right margin. Some items have additional handwritten notes in red ink.

Directoria.	
1	Mesa de uso da directora ✓
1	Sineteiro grande ✓
1	" menor ✓
2	Sofa ✓
6	Cadeiras ✓
2	Telheiras ✓
2	Consolos com pedra ✓
4	Trampão ✓
1	Columna de cipo <i>gal. ped.</i> ✓
1	Vasinho ✓
2	Escr. para papel ✓
1	Cofre da Caixa Escolar A. Soares C. ² ✓
2	Quadrinhos ✓
1	Quadro com a photographia do corpo docente ✓
1	Porta retrato com a " de Benjamin Constant ✓
2	Escarradores ✓
1	Cesto ✓
2	Estrados ✓
1	Mesa <i>para manuseio</i> ✓
3	Capachos ✓
1	Cadeira magistral ✓
Gabinete	
1	Mesa grande ✓
2	Columnas para modelo de desenho ✓
1	Bandeira Nacional ✓
1	" Paracense ✓
1	Filtro novo ✓
1	em uso com carvão e borracha ✓
1	Mesa com pedra para filtro ✓

Fonte: Pará (1924, p. 1)

As competências ainda englobavam a nomeação e o monitoramento de professores e funcionários, bem como a responsabilidade sobre a burocracia escolar. Além do mais ministravam aulas, conduziam atividades pedagógicas, que englobava a

vigilância dos conteúdos, do método e da avaliação, de acordo com o que era determinado por lei, o que implicava em um constante monitoramento do corpo docente.

O diretor, responsável imediato pelo grupo escolar, tinha o dever de fazer a mediação entre a Escola e o Governo, portanto, apresentava uma função central na estrutura hierárquica do grupo, centralidade esta verificada nas diversas funções realizadas por este profissional, tais como matricular alunos, distribuir os discentes por salas e por docentes, fiscalizar o ensino e a disciplina, manter um bom relacionamento com outras autoridades, com os pais de alunos e demais membros da comunidade escolar, controlar a frequência dos alunos, organizar as festas escolares, fazer o inventário dos bens existentes no Grupo Escolar, zelar pela higiene, fiscalizar os professores, encaminhar relatório das ocorrências do ano letivo ao Secretário Geral do Estado, entre outras atribuições e competências.

A partir da análise dessas competências estabelecidas foi possível verificar a autoridade e responsabilidade pelo Diretor exercida, a disciplina imposta, a sua unidade de comando e direção, respaldados pelo poder hierárquico, que deveria manter a ordem no ambiente escolar.

Assim, podemos concluir que o Diretor era o “coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade” (LEÃO, 1945, p. 167) e também a preocupação com o controle do tempo e do espaço e a centralização das funções nas suas mãos, eram responsáveis por garantir a racionalização do ensino e a formação do cidadão republicano, que na época era entendido como “o indivíduo racional, que respeitava as leis, amava a pátria e confiava no progresso social e científico” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 22).

Após abordarmos as Teorias de Administração e sua relação com a função de Diretor, busca-se realizar aproximações destas com a Administração realizada no grupo escolar, bem como analisar as competências estabelecidas pela legislação vigente.

Feito isso, verificamos que Aurélia materializou uma concepção de Administração Escolar manifestada nas entrelinhas de seus relatórios. Bem como, o conteúdo de tais relatórios também dialogava com o existente nas mensagens dos

Governadores apontando elementos para compreendermos o contexto político, social e educacional daquela época.

3.5 O CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO PARÁ NA DÉCADA DE 1920

Para melhor compreender as práticas administrativas da diretora Aurelia no contexto do Pará na década de 20, nos utilizamos das Mensagens dos Governadores²⁷ do Estado daquele período. Esta opção metodológica se deu pelo fato de entendermos esses documentos enquanto

um balanço administrativo da parte do Poder Executivo sobre os andamentos administrativos do governo sob a sua responsabilidade. Geralmente, se constituem em relatório de governo, o que envolve descrições, justificativas, balanços, prestação de contas, conclamações, apelos, avaliações, explicitação de objetivos e de anseios de ordem administrativa, bem como de projetos para o ano vindouro, podendo acenar ainda com a necessidade de projetos para um futuro menos imediato (ARAÚJO, 2012, p. 100).

Partindo de uma leitura atenciosa dos relatórios com o intuito de destacar a emergência de unidades vocabulares que se repetiam ou que eram usadas em abundância mesmo em contextos diferenciados, em que pese várias delas terem sido relacionadas²⁸, optamos por limitar a análise do conteúdo à unidade vocabular “professor” e seus derivativos²⁹, por ser a que aparecia em maior quantidade e pelo fato de se referir ao principal “objeto” de controle por parte da administração escolar no período³⁰.

Em um segundo momento, destacamos e isolamos os contextos nos quais as unidades vocabulares apareciam com o objetivo de categorizá-las de forma adequada. Cabe aqui ressaltar, que a partir de agora, usamos apenas a unidade vocabular “professora”, no feminino, para representar as outras expressões similares.

²⁷ As mensagens utilizadas foram referentes ao governo de: i) Dr. Lauro Sodré (Mensagem do ano de 1920); ii) Dr. Antonino E. de Sousa Castro (Mensagens dos anos de 1921-1924) e iii) Dr. Dionysio Ausier Bentes (Mensagens de 1925-1927).

²⁸ Foram detectadas unidades vocabulares frequentes – acima de 40 repetições - nos relatórios da diretora Aurelia, como professor, matrícula, frequência e escola.

²⁹ Considera-se derivativos de professor as palavras “professores”, “professoras” e “corpo docente”.

³⁰ O professor era o principal alvo do controle na República, o docente deveria ser um exemplo para os alunos e para a sociedade, pois “o professor publico, o educador da mocidade é um verdadeiro sacerdote, que deve ocupar-se exclusivamente do seu officio, da sua elevada missão [...]. Além disso a missão do professor em nosso paiz, sobretudo no interior, é de ensinar pelo exemplo [...]” (PARÁ, 1901a, p. 265).

Após termos destacado os contextos e sentidos nos quais a unidade vocabular “professora” aparecia, elas foram categorizadas de acordo com o tipo de referência que a menção aludia, ou seja, referentes a atitudes comportamentais (professoras assíduas, professoras com alto índice de absenteísmo, professoras com boa-vontade, professoras esforçadas); informações funcionais (corpo docente composto em sua quase totalidade por mulheres, quantidade insuficiente, permutas, nomeações, substituições e professoras avulsas) e prescrições cívico-culturais (fomento do patriotismo por ocasião de festas escolares).

Na categoria das atitudes comportamentais, a diretora justifica a “[...] situação financeira que atravessamos, [como a] causa única que concorre para o professorado experimentar dificuldades no assíduo comparecimento [...]” (PARÁ, 1922-1923, p. 01) ou ainda que vê a “melhor boa vontade do corpo docente, boa vontade esta, aliada a intenção de todos os que aqui trabalham pelo desenvolvimento intellectual dos alunos” (PARÁ, 1922-1923, p. 01).

Na categoria das informações funcionais, um exemplo é a alegação da diretora: “[...] com a nomeação de mais dois professores, é possível termos melhores resultados, em todo caso, ousou expor a V. Ex^a. que o professor nomeado para este grupo, até hoje, 30 de junho, não assumiu o exercício, estando os alunos sem aula, desde fins de abril” (PARÁ, 1925-1926, p. 09).

No que tange à categoria das prescrições cívico-culturais, Aurelia Franco determinava “que a professora effectiva de cada aula use da palavra perorando, explicando, inculcando mesmo naquelles corações juvenis o respeito, a dedicação e profundo amor por nosso país” (PARÁ, 1925-1926, p.), ou que “minha vontade é satisfeita de par com a alegria dos corpos docente e discente. Cada preceptora procura inculcar naqueles corações o respeito e idolatrado amor pelo grandioso Brasil” (PARÁ, 1925-1926, p. 02).

Estas categorias revelaram profundas semelhanças entre o conteúdo dos relatórios e as Mensagens dos Governadores, no que tange ao discurso político relacionado à Instrução Pública primária da época. Essas aproximações nos possibilitaram realizar algumas inferências, como a importância dada ao discurso dos governadores sobre a normatização como um instrumento para a implementação de uma

Instrução Pública nos moldes do ideal republicano, a exemplo de Lauro Sodré, governador do Pará – segundo mandato - entre 1917 e 1921, que

seguinto a norma, que nos fôra traçada, em 1890, quando a direção superior da instrução publica fôra tão acertadamente parar ás mãos do nosso saudoso e inesquecível conterraneo José Verissimo, nunca mais desandamos nem nos desviamos desse caminho seguro (PARÁ, 1920, p. 58).

A norma mencionada por Sodré diz respeito ao “Regulamento Escolar Programmas, Horario e instruções Pedagógicas para as Escolas Publicas do Estado do Pará”, publicado em 1890 pela Direção Geral da Instrução Pública do Estado do Pará, que neste momento era exercida por José Verissimo, no governo de Justo Chermont.

Interessante destacar que neste Regulamento o item denominado “Do Espirito do ensino primario”, no qual José Verissimo apontava para as mudanças sobre as habilidades que os alunos precisavam compreender naquele momento e o que vinha sendo discutido pedagogicamente, destacam-se as ideias que vinham sendo discutidas pela Pedagogia moderna na qual “lêr por si só é acaso antes um mal que um bem, e que a uma instrução incompleta melhor valera não possuir nenhuma” (PARÁ, 1890, p. 43).

Verissimo complementa, apresentando uma proposição do que se almejava com a Escola Primária no período do recém-instaurado regime republicano, a qual deveria

dar uma instrução integral ou completa n’esse ramo do ensino, como o seu fim social é principalmente educativo. Conforme já n’estas direcções dissemos, traduzindo o ilustre pedagogista³¹ mencionado, a instrução primaria não tem por fim ensinar tudo quanto se deve saber, si não tudo o que não é licito ignorar (PARÁ, 1890, p. 43-44).

Sendo assim, é lícito para Verissimo afirmar, sem exagero, que “a civilização de um povo depende das suas escolas. Que d’esta verdade se compenetrem os mestres-escolas paraenses” (PARÁ, 1890, p. 45). Nesse sentido, o governador Lauro Sodré complementa dizendo que o ensino é

como o primeiro dos deveres, entre os que pertencem ao Estado, esse de semear em profusão por toda parte as luzes da sciencia, dando a todos os homens essas clartés de tout. Que façam deles os instrumentos intelligentes do progresso de um paiz livre, em lugar de deixal-os, vegetando na ignorância, ser os doceis e cegos aparelhos manejados por vontades oppressoras e prepotentes (PARÁ, 1920, p. 59).

³¹ Sobre o assunto verificar o livro *O Legado do Século XIX* (SAVIANI, 2014).

O ensino mencionado por Lauro Sodré diz respeito ao que era ministrado nos grupos escolares, estabelecimentos ou “templos do saber” (SOUZA, 1998) que eram destinados para a Instrução Pública primária, que ganhava muito destaque nos discursos políticos da época – como verificado nos trechos citados anteriormente. Para a árdua missão de ensinar fazia-se necessário o professor, que assumiu a responsabilidade “pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública” (SOUZA, 1998, p. 61).

Mesmo com o discurso eloquente dos Governadores acerca da relevância da instrução para o ideal republicano, o que se verifica na prática é um Estado envolvido em uma profunda crise econômica pois a produção da borracha tinha atingido o maior índice de declínio a partir da década de 1920. Assim, o cenário não era promissor para o ensino, como relata o governador Lauro Sodré:

Sem dispor de verbas suficientes para fazer, como devem ser feitos, tão necessários melhoramentos, fizemol-o ainda assim obedientes ao nosso pensamento de sempre e aos sentimentos que nos enchiam a alma, quando em 1893 repetiamos a palavra de eminente auctoridade americana, a ensinar que um povo instruído procura liberdade e um povo ignorante o despotismo, tão natural e fatalmente como a agulha do mareante busca o polo magnetico (PARÁ, 1920, p. 60).

No entanto, o governador destaca que, mesmo com a forte crise financeira, o professorado se mantinha resiliente. Sodré admitia a grande valia e dedicação dos professores que, abnegados, exerciam o magistério sem protestar sobre os seus poucos vencimentos, que foram “reduzidos quando começamos a descer as receitas publicas e não dão mostras do descontentamento que lhes ha de ter causado a irregularidade da paga dos honorarios a que têm direito” (PARÁ, 1920, p. 69).

Mais à frente de seu discurso, Sodré aborda, novamente, a situação econômica do Estado sem poupar adjetivos para caracterizar a situação crítica:

nesse tempo vivia-se aqui dentro de uma atmospherã asphixiante, estendida, em derredor de nós nuvem negra, raro riscada por um suco fulgaz de tenue luz a dar esperanças de que ainda para nós raiaria alguma clara madrugada (PARÁ, 1920, p. 76).

A falta de verbas, a crise econômica, os atrasos de salários, a Educação como instrumento transformador da sociedade e a abnegação docente – principais elementos

encontrados na mensagem de Sodré em 1920 – estão presentes no Relatório da Diretora Aurelia em 1922, quando expõe ao Secretario Geral do Estado que

Muito se há trabalhado nesta casa de ensino em beneficio da instrução do nosso estado, e, lastimando profundamente a situação financeira que atravessamos, causa única que concorre para o professorado experimentar dificuldades no assíduo comparecimento, vejo contudo a melhor boa vontade do corpo docente, boa vontade esta, aliada a intenção de todos os que aqui trabalham pelo desenvolvimento intellectual dos alunos matriculados neste grupo (PARÁ, 1922-1923, p. 1).

Assumindo o Governo, em sua Mensagem de 1921 ao Congresso do Estado, Antonino Castro repete os lamentos de Lauro Sodré ao destacar que o ramo da instrução pública também sentia “a influencia directa do máo estado das finanças do Estado. Foi necessario, muito a meu pezar, attingil-o com as restricções de despesas constantes do Decreto n. 3806, de 5 de março ultimo” (PARÁ, 1921, p. 74).

Na mesma mensagem, Antonino informa que dos 25 grupos escolares do Estado, sete foram extintos e todo material escolar, os edifícios e o mobiliário, os livros de ensino e até o material de expediente “reflectem, sem duvida, a escassez de nossos recursos financeiros.” (PARÁ, 1921, p. 74) e conclui asseverando que “em uma fase agudíssima diz ele de uma prolongada crise se esses aspectos do ensino não são certamente lisonjeiros”.

Aparentemente, essa realidade não era circunscrita somente ao Pará. Em relação às dificuldades sofridas por diretores de grupos escolares em São Paulo, Teles (2014) informa que

mediante a análise de officios e relatórios de diretores e inspetores dos Grupos Escolares no começo do século XX, verificamos que talvez a válvula de condicionamento dessas barreiras não esteja apenas no crescimento demográfico, mas também na falta de investimento do Governo na Instrução Pública. É certo que o crescimento populacional criou o problema da infraestrutura, entretanto, como se verá mais adiante, algumas dificuldades desta natureza não tinham relação de causa e efeito com o aumento populacional (TELES, 2014, p. 13).

No ano de 1922, as inferências feitas sobre a Instrução pelo Governador continuavam sendo negativas e revelavam uma situação da econômica que afetava, naquele momento, todos os segmentos da sociedade, dentre eles o ensino público, que ficou prejudicado pelo pouco ou inexistente investimento. Prova disso, em mensagem, o Governador Souza Castro diz que

A instrução primaria continua superintendida pela Secretaria Geral do Estado por motivo de economia, e não pôde apresentar-se diferente da que vos expuz na minha mensagem anterior, em consequencia das dificuldades financeiras, cuja, modificação, unicamente, permitirá atender em melhor escala ás exigências do ensino publico do primeiro gráo (PARÁ, 1922, p. 66).

Nesta passagem cabe salientar que, de acordo com o art. 60 § 9º do Decreto nº 3356/1918, o diretor estava subordinado ao Diretor de Ensino e deveria “cumprir e fazer cumprir todas as disposições regulamentares attinentes ao estabelecimento e as ordens e instrucções emanadas do Director do Ensino” (PARÁ, 1918, p. 16). Como também cabia ao diretor, conforme o parágrafo 28 do mesmo artigo, encaminhar ao final do ano letivo o relatório de atividades administrativas para o Diretor de Ensino.

No entanto, nos relatórios da diretora Aurelia o que verificamos foi a distinção destes documentos para o Secretário Geral do Estado e não para o Diretor do Ensino, conforme constava na lei. Em razão da crise econômica que assolava o Estado do Pará na década de 1920, o governador baixou um decreto em 1921 diminuindo o quadro de funcionários públicos com o intuito de reduzir as despesas.

Decreto n. 3.806, de 5 de março de 1921, que procede á revisão dos quadros e tabellas dos funcionarios e serviços publicos para reduzir as respectivas despesas, em exceção do artigo 16 da lei n. 1.929, de 8 de novembro de 1920. O Governador do Estado, attendendo á diminuição consideravel da receita publica, resultante das grandes alterações das nossas condições economicas, que por sua vez reflectem o transtorno da economia universal, e considerando que nenhuma providencia pôde ser tomada que, melhorando aquellas condições, produza immediatamente o augmento da receita na importancia que exige a actual organização dos serviços publicos, seão que toda a medida a que recorra a administração será de resultados lentos; [...]
 Art. 1º - Ficam reduzidas de 868:481\$600 as despesas publicas fixadas em 10.011:912\$491 pela lei n. 1.929, de 8 de novembro de 1920; e para isso extinctos, desde já, os seguintes cargos e repartições:
 Director da Instrucção Publica Primaria; [...] (PARÁ. Decreto. 1921, p. 15-16).

Esse decreto atingiu a instrução pública da época, na medida em que o cargo de Diretor da Instrução Pública Primária foi extinto assumindo as atribuições desta função o Secretário Geral do Estado.

Mais adiante, na Mensagem de 1923, o Governador Sousa Castro deixa claro o quadro geral de inadimplência no Estado admitindo a “impossibilidade dos pagamentos a tempo do professorado primario, principalmente nas escolas isoladas do interior do Estado” (PARÁ, 1923, p. 53) e apresenta uma situação bastante crítica dos Grupos Escolares, alegando que outras obrigações mais urgentes não permitiram o repasse de recursos à manutenção do ensino.

Os prédios dos 18 grupos escolares do Estado, compreendidos os 7 da capital, tanto os que pertencem ao governo como os que são alugados, precisam de concertos e não tem sido possível realizá-los, prejudicando isto mesmo o funcionamento das aulas, como acontece Curuçá. O mobiliário escolar, começando pelos grupos da capital, todo elle carece de reforma, principalmente quando os progressos da hygiene escolar nos últimos dez annos, têm variado e aperfeiçoado esses utensilios do trabalho na escola. Nada, entretanto, se tem podido fazer nesse sentido, porque obrigações muito urgentes absorvem os elementos que, em condições normaes, teriam sido destinados áquelle fim (PARÁ, 1923, p. 53).

Este posicionamento do governo converge com a situação vivenciada pelo Grupo Escolar Benjamin Constant à altura da abertura das aulas em fevereiro de 1923, quando a Diretora Aurelia manifesta seu embaraço ao relatar que o grupo não dispunha de itens indispensáveis e que “não querendo paralyzar os trabalhos escriptos, [...], foi-me necessario prover a muita custa este estabelecimento de papel, giz, tinta, lapis, etc. para attender os interesses do ensino” (PARÁ, 1923b). O prédio e o mobiliário do grupo, segundo a diretora, também sofriam com a falta de cuidados:

Em mal estado de conservação encontra-se o predio, tornando-se necessarios serios concertos para que elle venha a servir ao fim a que esta destinado. O material escolar em uso acha-se em pessimas condições, precisando urgente substituição (PARÁ, 1923b).

Mesmo considerando que o texto de Aurelia tenta aparentar uma posição equilibrada em relação aos problemas, as expressões utilizadas pela Diretora não deixam dúvidas quanto à gravidade da situação. Ele atesta o funcionamento irregular da escola e que a paralisação de suas atividades só não ocorreu por causa da intervenção pessoal dela, no sentido de prover “a muita custa” o material necessário. Esta circunstância afetava todos os integrantes do grupo, em especial, o docente, que além de não receber corretamente seus vencimentos, ainda deveria ministrar suas aulas em um local inapropriado e sem material didático.

Novamente no Relatório de 1923 a 1924, a diretora revela nas entrelinhas aspectos relacionados à crise financeira e aponta de forma mais expressa a obediência e a crença dos professores daquele grupo, ao mencionar que

[...] Sempre da parte do corpo [...]a melhor disposição para o trabalho alliada ao desejo que todos os que aqui desempenham as suas funções tem, pelo regresso das crenças que neste estabelecimento vem receber a luz sagrada da instrucção (PARÁ, 1923-1924, p. 01).

A frase destacada na citação anterior remete a uma ideia muito presente no início da República, a qual creditava à Educação um poder redentor e pressupunha a

“confiança na instrução como elemento (con)formador dos indivíduos. Potência criadora do homem moral, a educação foi atrelada à cidadania e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão” (SOUZA, 1998, p. 27).

Relato consoante ao de Sousa Castro, que segue elogiando os professores por causa de sua resignação diante da precariedade de seu trabalho e remuneração. De acordo com a mensagem deste Governador, se não fosse a compreensão e a atitude elevada e nobre desses profissionais, não seria possível evitar um colapso no sistema de ensino. Entretanto, o que ele chama de “ressurgimento financeiro” não seria capaz de restituir o que é devido aos mestres.

O Pará teria, na sua crise econômica e financeira, por que se resentir, no ensino público, se a compreensão elevada e nobre dos que educam, e servem tão elevada missão não reagisse, evitando uma solução de continuidade lamentável e desastrosa ao futuro das gerações paraenses. [...] Mas, a verdade é que o problema, por enorme complexo, requer, a par de trabalho lucido e incessante, dispendios elevados que o nosso ressurgimento financeiro não comporta ainda (PARÁ, 1924, p. 77).

Aurelia relata que a abertura das aulas de 1924 no Grupo Escolar Benjamin Constant foi adiada em razão dos consertos que ainda estavam sendo realizados. É interessante ressaltar que a Diretora se refere, elogiosamente, aos esforços do ex-Secretário Geral do Estado, Arthur Porto, como responsável pelos “reparos necessários no prédio onde funciona este grupo, e bem assim, no mobiliário, ligeira limpeza” (PARÁ, 1923-1924, p. 07-08). Todavia, isso estava longe de significar o saneamento dos problemas, pois ainda se faziam necessárias medidas alternativas para suprir as necessidades do alunado.

Em 1925, assume o Governo Dionysio Bentes, que em sua mensagem sugere o início de uma reação econômica, pois este já menciona reformas e reparos em escolas públicas, além de externar preocupação em aumentar o número de escolas, em particular, por meio da criação de escolas noturnas para “moças e moços operários, que, entregues aos seus labores diários, não poderiam frequentar-as, ficando dest’arte, privados de tão grande benefício” (PARÁ, 1925, p. 56). Entretanto, a situação parecia não mudar para os professores, que continuavam a ser elogiados, mas sem fazer jus a contrapartidas satisfatórias.

apesar das vicissitudes, por que teve de passar o ensino publico, no estado, devido ás aperturas financeiras, que atingiram, por muitos annos, o Thesouro do Estado, manteve-se sempre, pela dedicação incomparavel de mestres

abnegados, senão no seu antigo fastigio, ao menos organizado (PARÁ, 1926, p. 55).

Também nas palavras do Secretário Geral do Estado e Diretor Geral do Ensino Deodoro de Mendonça, se encontra o misto de “justificativa elogiosa”

A longa syncope economico-financeira do Pará, repercutindo sobre a instrução pública, maltratando o seu funcionalismo, que não pode receber com a necessaria pontualidade sequer os parcos vencimentos atribuidos como remuneração de seu trabalho, produziu um sensível abalo na organização existente, alastrando a irregularidade que se inicia com a falta de assiduidade do professor e toma maior vulto com a ausencia consequente do alumno ás aulas. (PARÁ, 1925, p. 57). [...] Apezar dessa crise, que não ha exaggero em consideral-a violenta, a desorganização não attingiu a extremos e o ensino, sofrendo embora duras vicissitudes, não se dissolveu e continuou sob o abnegado trabalho dos dignos membros do magisterio a impedir que no exame de futuras gerações a lembrança da defecção economica do Pará assinalasse também essa mais grave e duradoura do analphabetismo, da ignorância (PARÁ, 1925, p. 57).

Se a Mensagem de 1925 já apontava alguns tímidos avanços na recuperação econômica do Estado e, por conseguinte, algumas iniciativas de investimento na instrução pública, em 1926 já não se percebe mais os reclamos do governador em relação à situação financeira negativa. Nesse período, inclusive, dá-se a criação de prêmios escolares de natureza pecuniária e já se percebem medidas relacionadas à reforma física nas escolas.

No relatório referente a esse período, Aurelia Franco claramente leva em conta o primeiro mandato de Dionysio Bentes e não poupa elogios ao Governador, asseverando os resultados positivos alcançados como resultado de suas realizações, como percebemos na passagem: “visto que a frente do destino do nosso glorioso Estado está um homem sinceramente intencionado [...] do credito moral e intelectual da nossa terra e da futura mocidade que mais tarde será o forte baluarte (PARÁ, 1925-1926, p. 1).

A diretora também repete os elogios ao corpo docente, especialmente de seu Grupo Escolar, julgando que “se há feito alguma coisa aproveitavel com referência ao ensino, o que francamente observo na assiduidade, esforço e boa vontade do corpo docente e adiantamento dos respectivos esforços” (PARÁ, 1925-1926, p. 1), exaltando as atitudes comportamentais dos professores e apresentando uma informação funcional referente à assiduidade.

Por outro lado, sem poder escamotear a situação crítica em que se encontra a escola que dirige, Aurelia Franco relaciona os problemas que precisam ser resolvidos pelo governo.

De acordo com o officio dirigido a V. Ex^a. por essa directoria, a repartição das obras publica mandou retirar algumas goteiras do telhado deste grupo, necessitando de mudanças de algumas taboas do assoalho, bem assim o conserto da descarga que continua no mesmo estado, apesar das limpezas que foram feitas. [...] Outro melhoramento que vem uma grande lacuna é a cobertura do [telhado] que há ao lado e que bem assim poderia servir para os exercícios militares e gynasticas [...] o quintal dos fundos vive no mais lastimável estado de humanidade [*sic*] por causa do declive ... e também pela enorme quantidade de agua. Lembrar a V. Ex^a. a conveniência de se mandar aterra-lo, evitando desse modo, foco de insectos que são prejudiciais à saúde. O mobiliário sofreu ligeira limpeza feita pelos alunos do instituto Lauro Sodré, havendo ainda alguns serviços a fazer (PARÁ, 1925-1926, p. 1).

Em sua comunicação de 1927, Dionysio Bentes admite a necessidade de maiores espaços e maior quantidade de professores para atender ao aumento de candidatos à matrícula na instrução pública dos grupos escolares, pois estes estariam recebendo um contingente três vezes maior do que o pedagogicamente adequado.

Segundo ele, era comum a existência de aulas com uma professora e uma adjunta, com a frequência de 100 e mais alunos, “abarrotando as salas e ultrapassando a medida de esforço dos professores. Escolas isoladas ha, onde uma educadora dirige 60 e 80 creanças” (PARÁ, 1927, p. 8). Ainda de acordo com o Governador, os quadros estatísticos demonstravam que “a aversão ao estudo, a indiferença criminosa á escola, dos paes e responsaveis pelos meninos, vai desapparecendo, felizmente” (PARÁ, 1927, p. 8).

Tal fato corrobora a preocupação com o aumento da quantidade de alunos por parte de Aurelia de Franco e expressa no relatório do ano anterior quando afirmava a necessidade de

a bem da higiene, que as sentinas fossem colocadas no fundo separadas do corpo principal do edificio por dois corredores, um para o serviço da secção feminina e outra para a masculina, utilizando-se o espaço então desocupado para uma sala de aula que se torna necessária, devido o numero de matricula já um tanto elevado (PARÁ, 1925-1926, p. 8).

Ainda na Mensagem de 1927, referindo-se aos grupos escolares existentes na capital, Dionísio Bentes atesta que seus prédios foram devidamente consertados e seu mobiliário recebeu reparos gerais, todavia, contrastando com a informação do

Governador, a Diretora do grupo Escolar Benjamin Constant, “certa de que serão tomadas as providencias necessárias” faz chegar ao conhecimento do Secretário Geral do Estado “a deficiência que existe no mobiliário escolar desta casa de ensino” (PARÁ. Relatório. 1926-1927, p.11).

E, mais uma vez, mencionando o “crescente numero de alunos que se têm matriculados este anno [1927], esta Directoria espera de V.Ex^a. providencias para lhe ser fornecido um certo numero de carteiras, afim de poder colocar as crianças” (PARÁ, 1927, p. 8), a diretora reivindica

outros materiais que muito necessitamos vão aqui denominados: globos esfericos, mapas geográficos, anatômicos, mineralógicos, botânicos e de pesos e medidas.

Graças a providencias tomadas por V.Ex^a. para atender meu pedido, a directoria das obras publicas procedem este anno os concertos mais necessários para sustentar os alicerces, deste grupo, além de outros feitos no pateo.

Infelizmente ainda que não foi possível conseguir a cobertura do mesmo, conforme tenho solicitado. Contudo os serviços realizados, já vieram satisfazer, em parte, esta directoria (PARÁ, 1927, p. 8).

Outro aspecto relevante presente nos relatórios da diretora Aurelia são as menções sobre as festas escolares, eventos que eram importantes por darem visibilidade ao governo e aos princípios republicanos. Para a execução desta tarefa, a diretora necessitava do auxílio da professora, que por meio destas festividades tinha a função de “incutir naqueles corações o respeito e idolatrado amor pelo grandioso Brasil” (PARÁ, 1925-1926, p. 2), exemplo de uma prescrição cívico-cultural presente nos Relatórios de Aurelia que também é encontrada nas Mensagens dos Governadores, assim como a entrega de premiações aos alunos em destaque, como verificamos a seguir:

De accordo com as disposições do actual Regulamento do Ensino Primario do Estado, foi solennemente inaugurada, no dia 7 de Setembro do anno p. findo, ás 10 horas da manhã, no salão de honra do Theatro da Paz, a Exposição Escolar de Desenho.

A' esse bello certamen concorreram os seguintes estabelecimentos de ensino publico e particular:

Gymnasio Paes de Carvalho.....	130		
Escola Normal.....	110	'	'
Instituto Lauro Sodré.....	78	'	'
' ' Gentil Bittencourt.....	57	'	'
Grupo Escolar Ruy Barbosa.....	65	'	'
' ' Benjamin Constant.....	64	'	'
' ' Floriano Peixoto.....	86	'	'
' ' Pedro II.....	84	'	'
' ' José Verissimo.....	109	'	'
' ' Barão do Rio Branco.....	146	'	'
' ' Wenceslau Braz.....	23	'	'
' ' Paulo Maranhão.....	81	'	'

Escola Nocturna do Mosqueiro.....	3	'	'
Collegio Progresso Paraense.....	150	'	'
Collegio Moderno.....	150	'	'

(PARÁ, 1927, p. 26).

É importante destacar a existência de algumas mudanças no teor geral dos relatórios da diretora Aurelia que estão intrinsicamente ligadas à conjuntura política e econômica do Estado. Identificamos relatos cada vez mais lisonjeiros com o passar dos anos e uma exaltação (ou esperança) de um futuro melhor do Estado. Concluimos que isto tenha ocorrido pelo fato do primeiro relatório de Aurelia, 1922-1923 ter sido produzido em um período muito conturbado para a economia gomífera, além dos conflitos entre o governador Lauro Sodré e o Presidente Epitácio Pessoa. A partir de 1925, no governo de Dionysio Bentes, no âmbito da economia, dá-se a busca de diversificação da produção paraense, com o crescimento das áreas extrativista e agropecuária, ocorrendo o início da restauração econômica do Pará.

Refletir sobre a administração do Grupo Escolar Benjamin Constant no diálogo com as Mensagens dos Governadores significou compreender que a atuação da diretora Aurelia Franco era central para o projeto educacional naquele grupo. Nesse período, a atuação da Diretora estava afetada pelo agravamento da crise econômica enfrentada pelo Estado do Pará após o declínio da exportação da borracha, por outro lado, o projeto de modernização da instrução proposto com o início da República necessitava do Diretor para efetivar a estrutura administrativa no interior dos grupos escolares, a racionalização do ensino e este, sendo o representante do Governo e o responsável por aplicar as normas naquele estabelecimento, além de fiscalizar o professor, os demais funcionários e os alunos, deveria estabelecer a disciplina e a ordem necessárias para a formação de novos cidadãos, conformando-se como um legítimo representante do governo republicano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos nesta pesquisa analisar o modelo de administração do Grupo Escolar Benjamin Constant entre os anos de 1922 e 1927 na sua relação com o contexto social, político e econômico do Estado do Pará baseando-nos nos relatórios administrativos da diretora Aurelia de Seixas Franco, por meio dos quais foi possível identificar, na legislação vigente, as competências do diretor escolar e compreender o cenário histórico em que estavam inseridos os estabelecimentos de ensino.

Iniciamos a pesquisa a partir de um problema central que se consolidou na pergunta: No contexto do Pará da Primeira República, quais os elementos teóricos presentes na prática da administração do grupo escolar Benjamin Constant a partir dos relatórios da diretora Aurélia Franco entre os anos 1922 e 1927? Para respondermos esta indagação nos utilizamos das questões norteadoras: Que aspectos presentes nos relatórios da diretora Aurelia apontam as características da Administração Escolar daquela época? Quais as competências atribuídas a um diretor de Grupo Escolar no período estudado? Qual a relação entre os relatórios da diretora e o cenário social, político e econômico do Pará da década de 1920?

Essas perguntas foram sendo respondidas ao passo em que fomos desenvolvendo as seções, apresentando a contextualização da década de 1920 para compreendermos o conteúdo dos relatórios inseridos em um novo regime político instaurado em 1889, que buscava se consolidar ao longo das primeiras décadas do século XX entre outras formas, por meio da instrução, que era identificada pelos republicanos como um importante instrumento civilizador para se alcançar a ordem e o progresso tão almejados.

Naquele momento, o país vinha passando por um grande crescimento populacional e, conseqüentemente, vieram à tona suas mazelas, como a proliferação de doenças e desemprego. Neste cenário, a instrução era essencial para a introdução de noções de higiene à população e para diminuir o alto índice de analfabetismo, além do que, a formação de uma massa popular alfabetizada iria contribuir para a consolidação de um contingente de mão de obra capaz de atender às demandas industriais que à época se encontravam em franco crescimento.

Assim, para o regime político que se instaurava fazia-se necessário um novo modelo de ensino e de estabelecimentos especializados, o que deu origem ao

surgimento dos Grupos Escolares, instituições pautadas por uma instrução voltada para a disciplina e a obediência, com a finalidade de desenvolver nas crianças virtudes morais e cívicas, valores que, segundo os republicanos, iriam auxiliar na formação de uma sociedade baseada na ordem e no progresso do país.

Após a exposição do panorama geral do Brasil e do Pará na década de 1920 e das teorias existentes acerca da temática da administração escolar nos dedicamos à análise dos relatórios da diretora Aurelia Franco a partir da obra de Sander (2007) de modo a identificarmos quais as teorias de administração vigentes naquele momento. Importante destacar que nos deparamos com a ausência de uma teoria de administração escolar mais específica do período da Primeira República brasileira, na medida em que este autor revela que as primeiras teorias acerca do assunto só foram sendo formuladas após os anos 1930.

Em razão disso, buscamos situar as características da administração do Grupo Benjamin Constant por meio de aproximações com as proposições de Taylor e Fayol. Porém, em que pesem nossos estudos terem apontado traços do Taylorismo na administração realizada nos grupos escolares daquele período, no que tange aos relatórios da diretora Aurelia, identificamos mais semelhanças com alguns princípios gerais da teoria de Fayol (1989), motivo pelo qual nos limitamos a esse teórico como referência para análise dos relatórios.

Deste modo, foi por meio dos princípios do Fayolismo, articulados com as competências do diretor de Grupo Escolar estabelecidas pelo Decreto n. 3356/1918, que inferimos haver no grupo escolar em análise uma divisão do trabalho caracterizada pelo fracionamento dos docentes entre classes ou turmas e seções – feminina e masculina, sem relatos de momentos coletivos de planejamento do ano letivo, o que nos remete a sinais de especialização do trabalho de cada professor.

Destacamos nos relatórios da diretora Aurelia passagens que revelam o grau de autoridade de que ela estava investida. São palavras de cunho impositivo como “determino”, “resolvi”, “preciso”, “desejo”, que demonstram exigência de disciplina e respeito às suas determinações e as do governo, além de manifestar um tipo de administração sob o prisma da unidade de comando e direção, características da administração fayolista, e diante das quais expressa a preocupação em “corresponder a confiança que [lhe] fora dispensada”.

Marcante também, foram as inferências sobre as péssimas condições do prédio, a falta de material escolar e as dificuldades financeiras dos docentes, o que revelou o cenário econômico de profunda crise pelo qual passava o Estado. Essa situação refletia-se na sociedade paraense e afetava inclusive a instrução pública daquela época, o que agravou ainda mais a dificuldade de administrar um estabelecimento escolar em meio a péssimas condições de trabalho.

No entanto, mesmo com o quadro negativo em relação à economia, a direção continuava com sua missão de ajudar o novo regime político a consolidar o ideal republicano de sociedade. Fiel à sua incumbência, Aurelia expõe em algumas passagens de seus relatórios o “amor à pátria” e a “crença” em tempos melhores, o que está relacionado ao princípio do interesse geral do Fayolismo, pois mesmo em situações precárias de trabalho a diretora animava seus docentes a se manterem resilientes e crentes no futuro “glorioso” do Estado, de modo a inculcar nos alunos “o respeito, a dedicação e profundo amor por nosso país”, em plena consonância com os valores morais e cívicos para a formação do cidadão republicano.

Como vimos no decorrer deste trabalho, a administração do Grupo Escolar Benjamin Constant era centralizada na figura da diretora Aurelia, indicando se tratar de uma estrutura hierárquica subordinada ao Secretário Geral do Estado com o intuito de garantir a ordem escolar, sem se distanciar, entretanto, da equidade de tratamento aos docentes do grupo, demonstrando benevolência e justiça aos que executam com zelo suas tarefas.

Em síntese, administrar um Grupo Escolar e ser diretora naquela época era uma tarefa que exigia de Aurelia Franco o perfil de uma militante da causa republicana, credora das melhorias que o regime traria, ainda que tardiamente – à sociedade paraense – mesmo que em clara contradição com as condições precárias sob as quais o governo mantinha a instrução pública e seus respectivos estabelecimentos, situação resultante do descaso do Estado em relação a este setor do governo. Todavia, é possível entrever nas palavras da diretora uma diferença significativa entre um início mais desesperançoso e preocupado e um término mais esperançoso e confiante a respeito do período estudado. É certo que foram tempos marcados por contradições, pois de um lado eram evidentes os ideais republicanos da ordem e do progresso como base para a

educação/formação do novo cidadão e de outro, contrapunha-se uma economia em plena crise como resultado da queda dos preços da borracha no mercado internacional.

Dentro desses limites, foi possível identificarmos nos relatórios da diretora Aurelia a situação precária de uma instituição representativa dos grupos escolares paraenses em razão do pouco ou nenhum investimento e, mesmo que estes documentos apresentem limitações devido à sua própria natureza oficial, se constituíram indubitavelmente em instrumentos utilizados pela diretora, ainda que de forma discreta, para apontar os problemas vivenciados pela administração escolar naquela época.

Essa pesquisa nos leva a considerar, ao final, que a administração escolar desenvolvida nos dias de hoje não se distancia da realizada no início do século XX, principalmente, no que se refere as dificuldades enfrentadas pela a direção escolar, no que diz respeito a falta de materiais pedagógicos e infraestrutura das escola. Além, da desvalorização do trabalho docente, que na época da diretora Aurelia ficava sem receber seus vencimentos e na atualidade convive com salários desatualizados e incoerentes para esta nobre função.

Observamos também que já era prática na década de 1920 a direção utilizar recursos próprios para garantir a continuidade das aulas aos discentes. Situação tão recorrente no cotidiano da escola pública, onde a comunidade escolar se reúne e coopera para a aquisição de elementos essenciais para o funcionamento de um estabelecimento de ensino.

Além do mais verificamos nas mensagens dos governadores o sucateamento dos prédios escolares e a falta de investimentos na instrução pública sob a justificativa da crise financeira enfrentada pelo país e a exaltação da necessidade de cortes financeiros na educação como solução para a crise enfrentada.

Nessa perspectiva, podemos concluir que, ainda que a administração escolar que marcou o Brasil no período compreendido entre 1922 e 1927 possa ser analisada sob distintos prismas e enfoques, podemos verificar, com este estudo histórico, que há um viés reflexivo para a compreensão e aproximação dos acontecimentos históricos do Pará na década de 20 da Primeira República com a realidade brasileira em pleno século XXI, uma vez que o fato histórico pode nos auxiliar a compreender a conjuntura existente no presente.

5 REFERÊNCIAS

- A ESCOLA: revista oficial do ensino no Estado do Pará. Belém, n. 10, 1901a. Biblioteca Arthur Vianna (CENTUR), Secção 'Obras Raras', Belém-PA
- ABREU, Alzira Alves *et al.* **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República [Recurso eletrônico]: 1889-1930**. Rio de Janeiro: Editora FGV/CPDOC, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- ALVES, Mariana Castro. Borracha ajudou a escrever história da Amazônia. **Revista Pré Univesp**, n. 61, dez. 2016/jan. 2017. Disponível em: <http://pre.univesp.br/borracha>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- AMARAL, Nemo de Andrade do. **Coronelismo, Enxada e Voto, o município e o regime representativo no Brasil (1889-1930): uma visão crítica sobre a obra de Vitor Nunes Leal**. Brasília, DF: Uniceub, 2004. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3504/2/20013597.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ANDREOTTI, Azilde L. *et al.* **História da Administração Escolar no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- ARIAS NETO, José Miguel. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O Brasil Republicano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.1.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da ordem e do progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BENCOSTTA, Marcus Levy A. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba. In: BENCOSTA, Marcus Levy A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/175>. Acesso em: 18 out. 2017.
- BORGES, Ricardo. **O Pará republicano**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1983.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar/INEP, 2002.

CARVALHO, Carlos Henrique. **República e imprensa**: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães (Uberabinha-MG 1905 – 1922). Uberlândia: EDUFU, 2004.

CARVALHO, Carlos Henrique; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. História/ historiografia da educação e inovação metodológica: fontes e perspectiva. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COELHO, Geraldo Mártires. Na Belém da *belle époque* da borracha (1890-1910): dirigindo os olhares. **Revista Escritos**, ano 5, n. 5, 2011. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/sumario05.php>. Acesso em: 11 out. 2016.

CUNHA, Lóris Baena. **Instrução e educação são coisas diferentes**. 2011. Disponível em: <http://www.abi.org.br/instrucao-e-educacao-sao-coisas-diferentes>. Acesso em: 8 abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DAMASCENO, Maria Nobre. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986.

DAMAZIO, Marcia da Silva. A produção dos grupos escolares e as práticas culturais no processo de escolarização em Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200016. Acesso em: 13 abr. 2017.

DOLL JR, William E. Os remanescentes do currículo. In: **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar:

mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n. 2, p.258-285, jul./dez. 2009. Acesso em: 7 jul. 2018.

EGGERS Andréia; ESTRADA, Adrian Alvarez. Administração Empresarial e a contribuição para a definição da Administração Escolar. *In*: Seminário de Pesquisa do PPE. **Anais... [...]**. Maringá: UEM, 2015.

FAIM FILHO, Eurípedes Gomes. República, federação e organização territorial do Brasil. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3464, 25 dez. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/23263>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle**. [tradução para o português de Irene de Bojano e Mário de Souza]. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FRANÇA, M.P.S.G.S.A. A implantação dos grupos escolares no estado do Pará. *In*: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 2013, Cuiabá. **Anais... [...]**. Cuiabá: UFMG, 2013.

_____. **José Veríssimo (1857-1916) e a Educação Brasileira Republicana: Raízes da Renovação Escolar Conservadora**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FRANCO, Gustavo H. B.; LAGO, Luiz Aranha Correa do. **A Economia da República velha, 1889-1930**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2011. Disponível em: <http://www.economia.puc-rio.br/pdf/td588.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018. No prelo.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas; Uberlândia: Autores Associados; Edufu, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOUVÊA, M.C.S.; AFONSO, B.; FIGUEIREDO, E.R.; NOGUEIRA, P.B. O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 311-340, abr./jun. 2016.

GUIMARÃES, R. M. C. **Templo do bem: o grupo escolar de Uberaba, na escolarização republicana (1908–1918)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) —Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, São Paulo, 2007.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. A primeira constituição republicana de 1891 e a reforma constitucional de 1926. **Cadernos**, São Paulo, n. 2, ser. 2, 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cerusp/issue/view/6369>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à Administração Escolar**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Espanhola de Educação Comparada**, Madri, n.13, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei *et al.* **História da Administração Escolar no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Atlas, 2012.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Direção de Grupos Escolares - Análise de Atividades de Diretores**. São Paulo: CRPE, 1972. v. 9.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURÃO, Leila. **Memória da indústria paraense**. Belém: FIEPA, 1989.

MURARO, Darcisio Natal. **A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Edusp, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

NUNES, Clarice. Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação. **Educação em Questão**, Natal, v. 24, n. 10, p. 91-109, set./dez. 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. Lauro Sodré Governador do Estado ao expirar o seu mandato no dia 1º de fevereiro de 1897**. Belém: Diário Oficial, 1897.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho Governador do Estado em 15 de abril de 1898.** Belém: Typ. do Diario Official, 1898.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho Governador do Estado em 7 de abril de 1899.** Belém: Typ. do Diario Official, 1899.

_____. **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 Official, 1900.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho Governador do Estado em 1 de fevereiro de 1901.** Belém: Typ. do Diario Official, 1901.

_____. **Falla com que o Exm. Snr. D.^r Miguel José d'Almeida Pernambuco Presidente da Provincia abriu a 2ª Sessão da 26ª Legislatura da Assembléa Legislativa Provincial do Pará em 2 de fevereiro de 1889.** Belém: Typ. de A.F. da Costa, 1889.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Pará em sessão solene de abertura da 3ª reunião de sua 10ª legislatura a 7 de setembro de 1920.** Pelo Governador Dr. Lauro Sodré. Belém: Imprensa Official, 1920.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado em sessão solene de abertura da 1ª reunião de sua 11ª legislatura, a 7 de setembro de 1921.** Pelo Governador do Estado Dr. Antonino E. de Sousa Castro. Belém: Imprensa Official, 1921.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado em sessão solene de abertura da [...] pelo Governador do Estado Dr. Antonino E. de Sousa Castro.** Belém: Imprensa Official, 1923.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado em sessão solene de abertura da [...] pelo Governador do Estado Dr. Antonino E. de Sousa Castro.** Belém: Imprensa Official, 1924.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado em sessão solene de abertura da 2ª reunião de sua 12ª legislatura, a 7 de setembro de 1925,** pelo Governador do Estado Dr. Dionysio Ausier Bentes. Belém: Imprensa Official, 1925.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado em sessão solene de abertura da 3ª reunião de sua 12ª legislatura, a 7 de setembro de 1926,** pelo Governador do Estado Dr. Dionysio Ausier Bentes. Belém: Imprensa Official, 1926.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado em sessão solene de abertura da 1ª reunião de sua 13ª legislatura, a 7 de setembro de 1927,**

_____ pelo Governador do Estado Dr. Dionysio Ausier Bentes. Belém: Imprensa Oficial, 1927.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 7 de setembro de 1922, pelo Dr. Antonino Emiliano de Sousa Castro. Governador do Estado do Pará.** Belém: Imprensa Oficial, 1922.

_____. **Relatório do Grupo Escolar Benjamin Constant 1922-1923.** Belém: Imprensa Oficial, 1923.

_____. **Relatório do Grupo Escolar Benjamin Constant 1923-1924.** Belém: Imprensa Oficial, 1924.

_____. **Relatório do Grupo Escolar Benjamin Constant 1925-1926.** Belém: Imprensa Oficial, 1926.

_____. **Relatório do Grupo Escolar Benjamin Constant 1926-1927.** Belém: Imprensa Oficial, 1927.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; BEZERRA NETO, Luiz. **História da Administração Escolar no Brasil.** Campinas: Editora Alínea, 2012.

QUINTILIANO, Aylton. **Grão-Pará.** Belém: UFPA, 1963.

REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. **Trajetória da administração educacional no Brasil: tessituras, rupturas e continuidades.** Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/viewFile/5149/3168>. Acesso em: 7 jul. 2018.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar.** São Paulo: Saraiva, 1986.

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na Administração das Escolas Públicas.** São Paulo: Linotechina, 1938.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. História das políticas educacionais: a questão das fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2004.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 21. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Pesquisa Histórica: O Trabalho com Fontes documentais.** In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO,

Luiz Hermenegildo (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 4, n. 9, p. 8-27, 1982.

_____. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas críticas**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **RBP AE**, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007. Acesso em: 7 jul. 2018.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SÃO PAULO. **Regimento Interno das escolas públicas de São Paulo**. São Paulo, 1894.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Breves considerações sobre Fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e democracia**. 35 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. O legado educacional do 'longo século XX' brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História da Educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da Educação em**

perspectiva do ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas; Uberlândia: Autores Associados; UFU, 2005.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Lições de coisas.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas.htm#_ftn1. Acesso em: 18 nov. 2017.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; RIZZINI, Irma. “Tradições inventadas” de uma belle époque paraense: expansão da escola primária e “modernidade republicana” no estado do Pará. 2011. *In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2011, Vitória. **Anais... [...]**. Vitória: SBHE, 2011. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteu.do/file/387.doc. Acesso em: 6 dez. 2016.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Patrícia Konder Lins. **Breve Histórico.** Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 3 jan. 2018.

SOUSA, José Vieira. **Teorias administrativas.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SOUSA, Rosana Padilha de. História e memória de um bairro operário: Reduto 1910-1930. *In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH*, 2007, São Leopoldo. **Anais... [...]**. São Leopoldo: ANPUH, 2007. Disponível em: <https://anais.anpuh.org/?p=14592>. Acesso em 1 ago. 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 7 ago. 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para renovação da história do ensino primário no Brasil. *In: VIDAL, Diana (org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Fotografia escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001.

_____. Lições da escola primária. *In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. O legado educacional do século XX no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TABACCHI, Jesus Rudney. **O cargo de diretor de escola: origem e evolução no sistema escolar paulista**. Dissertação de mestrado em Supervisão e Currículo, São Paulo: PUCSP, 1979.

TELES, Fernanda Alvarenga. **O sistema de normas e valores dos grupos escolares paulistas: a naturalização da ênclise**. São Paulo: USP, 2014.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOLEDO, Cesar de Alencar Arnaut de.; GIMENEZ, José Carlos. Educação e pesquisa: Fontes e documentos. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Orgs.). **A pesquisa e a preservação de fontes para a educação, cultura e memória**. Campinas: Alínea, 2009. p. 109-125.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALTTER, Júnior. **Processo de industrialização no Brasil – Resumo**. 2015. Disponível em: <http://www.estudoadministracao.com.br/ler/processo-de-industrializacao-no-brasilresumo>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

WAHRLICH, Beatriz Marques de Souza. **Uma análise das teorias de organização**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações, 1974.

ANEXOS

ANEXO 1- Trecho do relatório da diretora Aurelia entre 1923-1924

Corpo docente.

O quadro do corpo docente deste Grupo é actualmente o seguinte: secção masculina: d. Barbara Leal Lieuthier; escola compl.^{ms}
 3.^a escola - Teraphina b. de Brito - adj. Barbara Cabral.
 2.^a escola: Amancia Pantoja - adj. Sebastiana Le de Sousa
 1.^a escola - Marina Baena Rego, e adj. Maria Ferreira
 Moia e Consuelo Guerreiro de Sant. Anna
 Secção feminina
 Escola complementar: Juventina D. Per.ª Serra
 3.^a " Anna - Sarah de Mattos, adj. Izira Vilkera
 2.^a " Laura Villas Boas - adj. Theodorina Peralber.
 1.^a bantidiana M. Henriques - adj. Alice de
 Senra Guerreiro.

ANEXO 2 – Matrícula e frequência do 2º semestre de 1922 e 1º semestre de 1923.

*cia do 2º semestre de 1922
e 1º de 1923.*

<i>1922 — 2º semestre :</i>		<i>340</i>
<i>Matricula geral</i>		<i>360</i>
<i>" real</i>		<i>345</i>
<i>Secção feminina</i>	<i>192</i> ¹⁰	
<i>" masculina</i>	<i>168</i> ¹³	
<i>Frequencia maior</i>		<i>305</i>
<i>" menor</i>		<i>200</i>
<i>Media de frequencia</i>		<i>260</i>
<i>Porcentagem da " sobre a matricula</i>		<i>72,2</i>
<i>Eliminados</i>		<i>15</i>
<i>1923</i>		
<i>1º trimestre matricula geral</i>		<i>276</i>
<i>" real</i>		<i>276</i>
<i>Secção feminina</i>	<i>140</i> ¹¹	
<i>" masculina</i>	<i>136</i> ¹¹	
<i>Frequencia maior</i>		<i>244</i>
<i>" menor</i>		<i>166</i>
<i>Media de frequencia</i>		<i>211</i>
<i>Porcentagem da freq. sobre a matr.</i>		<i>76,4</i>
<i>2º trimestre</i>		
<i>Matricula geral</i>		<i>324</i>
<i>" real</i>		<i>320</i>
<i>Secção feminina</i>	<i>164</i> ¹²	
<i>" masculina</i>	<i>160</i> ¹²	
<i>Frequencia maior</i>		<i>249</i>
<i>" menor</i>	<i>213</i>	<i>213</i>
<i>Media de frequencia</i>	<i>243</i>	<i>243</i>
<i>Porcentagem da " sobre a matr.</i>		<i>75</i>

505 ²/₅₂

Fonte: PARÁ, 1922-1923, p. 03

ANEXO 3 – Trecho da Mensagem do governador Sousa Castro ao Congresso Legislativo referente a matrícula e frequência dos grupos escolares no ano de 1922.

Quadro demonstrativo da matrícula e frequência nos grupos escolares da capital e subúrbios, referente ao ano de 1922

NOMES DOS GRUPOS	Matrícula total	FREQUENCIAS		Média
		Maior	Menor	
«Barão do Rio Branco»	843	690	518	614
«Floriano Peixoto».....	574	423	324	318
«José Veríssimo»	469	363	246	309
«Wenceslau Braz»	411	339	250	290
«Benjamin Constant»	360	305	200	260
«Ruy Barbosa»	325	272	192	241
«Paulo Maranhão»... ..	324	251	230	241
Escola anexa:	135	117	86	99
«Bezerra de Albuquerque» (Pinheiro)	270	231	177	204
«Monsenhor Mancio» (Mosqueiro),...	153	153	54	92
Santa Izabel	181	169	101	142
Castanhal.	181	143	77	110
Total	4.226	3.456	2.455	2.982

Fonte. PARÁ, 1923, p. 54

ANEXO 4 – Trecho do relatório da diretora Aurelia sobre as festas escolares

Festas escolares

No intuito de sempre gravar nos pontos juvenis as datas comemorativas ou historicas, determino que as senhoras Professoras façam, em suas respectivas aulas, dissertações, concernentes ao dia que se tem a comemorar. Felizmente esta minha vontade é satisfeita, de par, com a alegria dos corpos docente e discente.

Cada Preceptora procura, inculcar naquelles corações, o respeito e idolatrado, amôr pelo grandioso Brasil.

Ha tambem uma data que festejamos com verdadeiro acatamento: é 19 de agosto - fundação deste Grupo. Nesse dia, todos os alumnos imbuídos pela mesma satisfação, entoam canções patrióticas, declamam, fazem exercícios gymnasticos e militares, e enfim, procuram na garbulice de seus enthusiasmos, o contentamento que todos nós experimentamos em solemnisar a abertura deste Estabelecimento de Ensino Primario.

Como vê V. Esc.^a não poupo esforços, nem tambem encontro, da maior parte das Professoras, o desfalhecimento que quasi sempre apparece quando os subordinados, cabeças pensantes, corações que vibrom de orgulho e prosperidade pelo estremecido Brasil.

As duas melhores festas realizadas

Decreto n. 3.806, de 5 de março de 1921, que procede á revisão dos quadros e tabellas dos funcionarios e serviços publicos para reduzir as respectivas despesas, em execução do artigo 16 da lei n. 1.929, de 8 de novembro de 1920.

O Governador do Estado, attendendo á diminuição consideravel da receita publica, resultante das grandes alterações das nossas condições economicas, que por sua vez reflectem o transtorno da economia universal, e

considerando que nenhuma providencia póde ser tomada que, melhorando aquellas condições, produza immediatamente o augmento da receita na importancia que exige a actual organização dos serviços publicos, senão que toda a medida a que recorra a administração será de resultados lentos;

considerando que semelhante demora, desacompanhada de qualquer modificação, embora penosa, do apparelho administrativo, causaria não só a irregularidade do respectivo funcionamento, como o continuo accrescimo da divida fluctuante, já avultada, com sacrificio do Estado e dos credores;

considerando que, além da evidencia irrefragavel destas razões, já assim o entendeu e previu o Congresso Legislativo do Estado, na ultima reunião, quando, antevendo ainda maior diminuição dos recursos do thesouro, investiu o Poder Executivo da faculdade de reduzir desde logo as despesas publicas, que o permittissem, *ex-vi* da disposição ampla do art. 17 da lei n. 1.929, de 8 de novembro ultimo, que fixou a despesa para o mesmo exercicio;

resolve, usando dessa attribuição e depois de ouvida a direcção de todas as varias divisões da Administração Publica e de bem examinadas as condições de eficiencia dos seus serviços, decretar, como decreta :

Art. 1º—Ficam reduzidas de 868:481\$600 as despesas publicas fixadas em 10.011:912\$491 pela lei n. 1.929, de 8 de novembro de 1920; e para isso extinctos, desde já, os seguintes cargos e repartições :

Director da Instrução Publica Primaria; Directoria de Hygiene Escolar; Directoria de Agricultura; Campo Experimental annexo á Directoria de Agricultura.

Na Directoria de Obras Publicas, Terras e Viação : da 2ª secção : 1 engenheiro auxiliar, 2 2º officiaes, 1 servente; da 3ª secção : 1 2º official, 1 amanuense e 1 archivista.

No Magisterio Primario de 2ª entrancia : 12 directorias de grupo escolar, 15 cadeiras de professor, 2 de adjunto, 3 porteiros de grupo e 24 serventes.

No de 1ª entrancia : 6 directorias de grupo escolar, 20 cadeiras de professor, 4 porteiros e 12 serventes de grupo.

No Instituto Lauro Sodré : 1 thesoureiro e 2 inspectores.

No Instituto Gentil Bittencourt : 4 logares de professora primaria e 4 de adjunta.

ANEXO 6 – Trecho da Mensagem do governador Dionysio Ausier Bentes – 1927.

o Escolar
senho

De accordo com as disposições do actual Regulamento do Ensino Primario do Estado, foi solennemente inaugurada, no dia 7 de Setembro do anno p. findo, ás 10 horas da manhã, no salão de honra do Theatro da Paz, a Exposição Escolar de Desenho.

A' esse bello certamen concorreram os seguintes estabelecimentos de ensino publico e particular:

Gymnasio Paes de Carvalho.....	130 trabalhos
Escola Normal.....	110 >
Instituto Lauro Sodré.....	78 >
> Gentil Bittencourt.....	57 >
Grupo Escolar Ruy Barbosa.....	65 >
> Benjamin Constant.....	64 >
> Floriano Peixoto.....	86 >
> Pedro II.....	84 >
> José Verissimo.....	109 >
> Barão do Rio Branco.....	146 >
> Wenceslau Braz.....	23 >
> Paulo Maranhão.....	81 >
Escola Nocturna do Mosqueiro.....	3 >
Collegio Progresso Paraense.....	150 >
Collegio Moderno.....	150 >

26

Fonte: PARÁ. Mensagem. 1927, p. 26