



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOÃO DE DEUS SANTOS DE SAMPAIO

**ORDEM E PROGRESSO? AÇÕES DE NORMALIZAÇÃO E CONTROLE NO GRUPO
ESCOLAR BARÃO DO RIO BRANCO DE MACAPÁ/AP (1944-1956)**

Macapá
2019

JOÃO DE DEUS SANTOS DE SAMPAIO

**ORDEM E PROGRESSO? AÇÕES DE NORMALIZAÇÃO E CONTROLE NO GRUPO
ESCOLAR BARÃO DO RIO BRANCO DE MACAPÁ/AP (1944-1956)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito avaliativo para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia da Silva Nascimento.

Macapá
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Orinete Costa Souza – CRB-11/920

Sampaio, João de Deus Santos de.

Ordem e progresso?: ações de normalização e controle no grupo escolar Barão do Rio Branco de Macapá/AP (1944-1956) / João de Deus Santos de Sampaio ; Orientadora, Regina Lúcia da Silva Nascimento. – Macapá, 2019.

161 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – História – Macapá. 2. Política Educacional. 3. Cultura Escolar. 4. Normas sociais. 5. Educação e sociedade. I. Nascimento, Regina Lúcia da Silva, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

370.9 S192o
CDD. 22 ed.

JOÃO DE DEUS SANTOS DE SAMPAIO

ORDEM E PROGRESSO? AÇÕES DE NORMALIZAÇÃO E CONTROLE NO GRUPO ESCOLAR BARÃO DO RIO BRANCO DE MACAPÁ/AP (1944-1956)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito avaliativo para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Data de aprovação:
Macapá, 25 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Regina Lúcia da Silva Nascimento
Orientadora (UNIFAP)

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Membro Interno (UNIFAP)

Prof. Dr. Yurgel Pantoja Caldas
Membro Externo (UNIFAP)

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
Membro Suplente (UNIFAP)

Profa. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Membro Suplente (UNIFAP)

À minha mãe, Rosa Santos, pelo amor, apoio incondicional ao longo da vida e pelos ensinamentos, sem os quais esta conquista não faria sentido, meu muitíssimo obrigado por ensinar os valores que me transformaram no homem responsável e consciente que sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela sua presença em minha vida, pois nos momentos mais difíceis que pensei em desistir, foi a Ele que recorri, encontrando abrigo e refúgio por meio de orações e súplicas. Foi Deus que me manteve forte e persistente para realizar com sabedoria e discernimento este trabalho.

À Profa. Dra. Regina Lúcia da Silva Nascimento, minha orientadora, pela compreensão de meus limites e de minhas perspectivas, auxiliando-me com sua sabedoria de forma imprescindível na elaboração desta Dissertação.

Aos professores Norma Iracema de Barros Ferreira, Sônia Maria da Silva Araújo e Yurgel Pantoja Caldas, pelas valiosas contribuições feitas durante a realização do Exame de Qualificação.

Ao professor Sidney da Silva Lobato, pela magnanimidade em compartilhar seus arquivos para consulta.

Aos funcionários da Biblioteca Pública Estadual Elcy Lacerda, em especial à Núbia Milany da Silva Moraes, responsável pelo Setor de Obras Raras da instituição, que compreendendo a relevância da pesquisa, confiou a mim o manuseio das fontes documentais.

Aos professores do PPGED/UNIFAP, na figura do professor André Rodrigues Guimarães, pelos conhecimentos construídos e compartilhados durante esta caminhada acadêmica, contribuindo para o meu amadurecimento intelectual e humano, instigando minhas reflexões a respeito da Educação, no sentido de buscar a materialização de uma sociedade justa e igualitária que, sobretudo, não abandone o pensamento crítico, reflexivo e transformador.

Aos queridos amigos de Curso, com os quais pude desfrutar momentos de aprendizado, descontração, tristeza, alegria, motivação e amizade. Obrigado por torcerem por mim e me incentivarem não só na área acadêmica, mas em todos os sentidos da vida.

A todos os funcionários da UNIFAP, na figura de Idanilde de Oliveira Rocha de Lima, secretária do PPGED, sempre prestativa e disposta a nos ajudar quando solicitada.

À própria UNIFAP que, pública e gratuita, oportunizou-me ingressar na Pós-Graduação em Educação, com Bolsa concedida pela CAPES.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram para a realização deste sonho, registro aqui a minha eterna gratidão!

*"E já não há mais fronteira
entre a gravura e meu corpo
entre o menino e a carteira
entre o que é cena primária
e o que é cena brasileira.
Tatuado, amarelo e verde, meu corpo
virou bandeira."*

Alfonso Romano de Sant'Anna.

RESUMO

O presente estudo, intitulado “*Ordem e Progresso?* Ações de normalização e controle no Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Macapá/AP (1944-1956)”, aborda como temática a política educacional da referida instituição de ensino primário, delimitada à atuação de Janary Gentil Nunes, primeiro governador do ex-Território Federal do Amapá. O ímpeto por este tema residiu no interesse em problematizar de que forma ações educativas de normalização e controle subordinadas ao discurso nacionalista de *Ordem e Progresso* eram disseminadas no âmbito do GE Barão do Rio Branco (instalado em Macapá, capital territorial), de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma política de integração socioeconômico-cultural do TFA ao contexto nacional, no período de 1944 a 1956. Teve, portanto, o objetivo geral de investigar as ações, as práticas e as culturas educativas no GE Barão do Rio Branco, com base no plano de governo territorial janarista. Como objetivos específicos almejou-se: compreender o papel da Escola na construção da sociedade (em uma perspectiva histórica); caracterizar a política educacional dos Grupos Escolares no contexto brasileiro, como signo de *Ordem e Progresso* no imaginário republicano; e analisar o GE Barão do Rio Branco como (re)produtor de ações/práticas/culturas educativas de normalização e controle social, político, econômico e cultural dos macapaenses. Dessa maneira, tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e tipo documental, perscrutando fontes históricas, entre as quais destacam-se o Relatório das Atividades de Governo do TFA, o Jornal *Amapá*, e os registros fotográficos da época. Tais documentos, analisados à luz da História Cultural e do Paradigma Indiciário, revelaram fortes evidências de que Janary Nunes via no respectivo educandário a possibilidade de modificar, domesticar e adestrar o corpo e a mente dos populares, por meio do estabelecimento de normas e sanções, para que, assim, a população macapaense exercesse tarefas como bons cidadãos, evitando infringir as normas estabelecidas pelo poder territorial que tolhia o espírito crítico e contestador dos sujeitos contra as práticas autoritárias impostas pelo governador.

Palavras-chave: Política Educacional. Cultura Escolar. GE Barão do Rio Branco de Macapá.

ABSTRACT

The present study, titled “*Order and Progress? Standardization and control actions in the school group Barão do Rio Branco de Macapá/AP (1944-1956)*”, discusses the educational policy of the aforementioned primary education institution, delimited to the performance of Janary Gentil Nunes, the first governor of Former Federal of Amapá. The impetus for this theme has resided in the interest in problematizing how educational actions of standardization and control subordinated to the nationalist discourse of *order and progress* were disseminated in the scope of the GE Barão do Rio Branco (installed in Macapá, capital Territorial), in order to contribute to the development of a policy of socioeconomic-cultural integration of the TFA to the national context, in the period from 1944 to 1956. It had, therefore, the general objective of investigating the actions, practices and educational cultures in the GE Barão do Rio Branco, based on the territorial Government plan. The specific objectives were: to understand the role of the school in the Construction of society (in a historical perspective); Characterize the educational policy of the school groups in the Brazilian context, as a sign of *order and progress* in the Republican imaginary; Analyze the GE Barão do Rio Branco as (re) producer of actions/practices/cultures of standardization and social, political, economic and cultural control of the macapaenses. Thus, it was a research of a qualitative nature and documental type, searching historical sources, among which stand out the report of the activities of the Government of the TFA, the newspaper *Amapá*, and the photographic records of the time. These documents, analyzed in the light of Cultural history and the Indician paradigm, revealed strong evidence that Janary Nunes saw in the respective educandary the possibility of modifying, domesticating and training the body and mind of the popular, through the establishment of norms and sanctions, so that the Macapanese population exercises tasks as good citizens, avoiding infraining the norms established by the territorial power that would play the critical and objectionable spirit of the subjects against the practices Authoritarian obligations imposed by the Governor.

Keywords: Educational Policy. School Culture. GE Barão do Rio Branco of Macapá.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Municípios onde tinham Grupos Escolares no Estado do Pará (até 1907).....	74
Foto 1 – Grupo Escolar Moraes Barros, em São Carlos/SP (1933).....	43
Foto 2 – <i>Relatório das Atividades de Governo do TFA</i> (1946).....	60
Foto 3 – Vista da representação simbólica do Jornal <i>Amapá</i> (1945).....	62
Foto 4 – Grupo Escolar de Macapá (1907).....	75
Foto 5 – Relatório da Instrução Pública (1913).....	76
Foto 6 – Alunos no Grupo Escolar de Macapá (1914).....	77
Foto 7 – Igreja Matriz de São José de Macapá (1908).....	78
Foto 8 – Padre Júlio Maria Lombaerde [19--].....	79
Foto 9 – Presidente Getúlio Vargas e Governador Janary Gentil Nunes (1945).....	82
Foto 10 – Janary Nunes no Território Federal do Amapá (1945).....	83
Foto 11 – Grupo Escolar de Macapá reconstruído (1944a).....	97
Foto 12 – Desfile de escolares do GE de Macapá sob o comando do Tenente Irineu da Gama Paes (1944b).....	97
Foto 13 – Escolares do GE de Macapá realizando exercícios físicos (1944c).....	97
Foto 14 – Aula de educação física aos alunos do GE de Macapá (1944d).....	98
Foto 15 – Alunos do GE de Macapá cultivando hortaliças (1944e).....	98
Foto 16 – Escolares do GE de Macapá no parque infantil (1944f).....	98
Foto 17 – Intervalo das aulas do GE de Macapá (1944g).....	98
Foto 18 – GE Barão do Rio Branco em construção (1944h).....	100
Foto 19 – Projeto arquitetônico esboçando o GE Barão do Rio Branco (1944j).....	100
Foto 20 – Planta do GE Barão do Rio Branco (1944i).....	101
Foto 21 – Inauguração do GE Barão do Rio Branco (1946).....	106
Foto 22 – Entrada do Cine Teatro Territorial (1944k).....	124
Foto 23 – Plateia do Cine Teatro Territorial (1944l).....	124
Foto 24 – Flagrante parcial da Piscina do GE Barão do Rio Branco [195-a].....	126
Foto 25 – Prédio do Jardim de Infância do GE Barão do Rio Branco (1950).....	129
Foto 26 – Jardim de Infância anexado ao GE Barão do Rio Branco [195-b].....	129
Foto 27 – GE Dr. Alexandre Vaz Tavares (1950).....	132
Foto 28 – GE General Azevedo Costa (1955).....	132
Foto 29 – Registro de concluintes do Curso Primário e de premiados pelo maior rendimento (1947-1949).....	134
Foto 30 – Solenidade de 7 de setembro na Praça Barão do Rio Branco (1955).....	137
Foto 31 – Hasteamento da Bandeira Nacional na Praça Barão do Rio Branco (1955).....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estrutura do Ensino Primário (1946).....	110
Quadro 2 –	Parte da programação cívica para Macapá (1946).....	115
Quadro 3 –	Realizações em culminância do ano letivo escolar (1946).....	121
Quadro 4 –	Dados escolares do ano letivo de 1948.....	131

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AESP	Arquivo do Estado de São Paulo
AP	Amapá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CPM	Círculo de Pais e Mestres [AP]
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GE	Grupo Escolar
GEs	Grupos Escolares
GTFA	Governo do Território Federal do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOMI	Sociedade Brasileira de Indústria e Comércio de Minério de Ferro e Manganês
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RJ	Rio de Janeiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SP	São Paulo
TFA	Território Federal do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE: UM BREVE HISTÓRICO	17
1.1	GÊNESE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A FORMAÇÃO HUMANA POR MEIO DA ESCOLA.....	17
1.2	FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: AMBIENTE DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS OU ESPAÇO DE LUTA, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA?.....	29
2	“ECOS DE CIVILIZAÇÃO:” OS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL	38
2.1	O ADVENTO DOS GRUPOS ESCOLARES: SIGNO DE <i>ORDEM E PROGRESSO</i> NO IMAGINÁRIO REPUBLICANO.....	38
2.2	“DO IDEAL AO REAL:” A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS GRUPOS ESCOLARES NO PAÍS.....	44
3	“CAMINHOS DAS PEDRAS:” O PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1	FONTES DOCUMENTAIS HISTÓRICAS: PERSCRUTANDO IMPRESSOS.....	59
3.1.1	<i>Relatório das Atividades de Governo do Território Federal do Amapá</i>	60
3.1.2	<i>Jornal Amapá</i>	62
3.1.3	<i>Registros fotográficos</i>	64
3.2	PERSPECTIVA DE ANÁLISE DOCUMENTAL.....	66
4	GE BARÃO DO RIO BRANCO: EXPRESSÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM MACAPÁ/TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ	72
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ: “TUDO AINDA ESTÁ POR FAZER”.....	72
4.2	<i>ORDEM E PROGRESSO?</i> PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO E CONTROLE DOS MACAPAENSES NO GE BARÃO DO RIO BRANCO (1944-1956).....	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Estudos sobre os Grupos Escolares no Brasil	158

INTRODUÇÃO

Historicamente, os sistemas educacionais e as diversas práticas educativas, embora influam sobre a sociedade a que servem, moldam também as condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Diante disso, as características dos diferentes períodos da História da Educação de um país refletem seu próprio contexto histórico e suas transformações (REIS; SÁ, 2006). Assim, ao referir-se à política educacional no Brasil, é necessário reconstruir a historicidade da educação brasileira e a sua relação com o mundo, para que se compreendam as influências subjacentes a cada momento dessa política.

Nesse âmbito, tendo em vista a eclosão da Revolução Industrial em solo europeu, em meados do século XIX, a sociedade, que outrora possuía uma economia assentada em atividades do campo, passara a investir no trabalho urbano industrial. O processo de industrialização em ascensão provocou a urbanização, gerando novas formas de vida relacionadas aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, ascendendo também a necessidade de formar o cidadão para atuar nesse contexto (FERREIRA, 2000). Tal processo, além de propiciar o nascimento da burguesia como classe social emergente, fez surgir um novo modelo político educacional de Escola primária, denominado Grupos Escolares (GEs).

Instalados em países como Espanha, França, Inglaterra e Estados Unidos, os GEs caracterizavam-se por sua organização escolar, a qual previa um padrão de ensino disposto por agrupar educandos conforme a idade e o nível de aprendizagem, em diferentes turmas com a presença de docentes e planos de cursos definido por séries e aprovação dos alunos de forma gradual (FERREIRA, 2000). Não obstante, proclamada a República brasileira, no dia 15 de novembro de 1889, delineou-se a implantação desta nova organização de ensino primário também no Brasil.

Os GEs eram considerados pelos defensores e idealizadores do novo regime político um meio capaz de oferecer ensino público, laico e universal para todo o País, além de atender ideais estabelecidos pelo projeto republicano de sociedade. Por essa razão, os GEs foram erguidos no Brasil logo após a Proclamação da República, na condição de política educacional promovida pelo governo então instalado, com o propósito de difusão e de valorização dos ideais republicanos.

Tais instituições de ensino primário configuravam uma experiência de organização escolar, que previam a construção de prédios apropriados para o oferecimento da instrução primária a toda a população. Os GEs eclodiram no Brasil como uma educação visionária, recebendo influências de países considerados civilizados, como os Estados Unidos e vários

países europeus (SOUZA, 2004). Assim sendo, começaram então a ser erguidos primeiramente no Estado de São Paulo, no ano de 1893 e, posteriormente, nas demais regiões do País.

Na região amazônica, a regulamentação de GEs iniciou-se pelos Estados do Amazonas e do Pará. Para o funcionamento das atividades desses grupos, foram construídos edifícios arquitetados e posicionados em pontos estratégicos para lhes garantir destaque e visibilidade frente ao processo de urbanização e modernização das cidades. Quanto à Amazônia amapaense, o primeiro Grupo Escolar (GE) foi implantado na cidade de Macapá, denominado *GE de Macapá*, funcionando sob a custódia do governo do Pará, quando o Amapá ainda integrava suas terras. Com o desmembramento em 1943, criou-se o Território Federal do Amapá (TFA), ocasião em que essa política educacional passou a ganhar força em virtude da efervescência do programa de governo aqui instalado baseado no plano nacional varguista de organização e desenvolvimento dos territórios, cujo lema era “Sanear, educar e povoar.”

Dada a forte influência dos GEs no cenário educacional brasileiro, apareceram, durante a segunda metade dos anos de 1990, os primeiros estudos sobre a história dessas instituições de ensino, com pesquisas voltadas para duas temáticas de investigação: *História das instituições escolares* e *Cultura escolar*. Como exemplo, destacam-se as teses de doutorado de Luciano Mendes de Faria Filho: *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918)*, bem como de Rosa Fátima de Souza: *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, defendidas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Tais produções posteriormente foram transformadas em livros e se tornaram referências para pesquisas atinentes à História dos GEs no Brasil.

Atualmente, as pesquisas sobre os GEs no Brasil avançaram significativamente¹. Entretanto, entre os trabalhos que tratam sobre a História da Educação macapaense, não há evidências de estudos cujo objeto de análise seja ações e práticas educativas dos GEs. Foi essa situação que instigou este pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a perscrutar, em meio à História das políticas educacionais implantadas no TFA, práticas educativas consubstanciadas pelo GE

¹ Verifica-se nos últimos anos uma ampliação de estudos no País que adotam os Grupos Escolares como objeto de análise. Sobre esse aspecto, consultar ao final deste texto o Apêndice A.

Barão do Rio Branco², o primeiro instalado na cidade de Macapá, capital do ex-Território Federal do Amapá, sob a égide do governo de Janary Gentil Nunes.

Nesse contexto, apresenta-se como *tema* deste estudo a política educacional do GE Barão do Rio Branco inserido na Amazônia amapaense. O ímpeto por esta temática residiu no interesse em investigar, no âmbito das políticas públicas educacionais, ações educativas de normalização e controle social, político, econômico e cultural, disseminadas pelo referido GE na cidade de Macapá, com recorte temporal de 1944 a 1956 – período janarista –, correspondente ao primeiro governo exercido no TFA.

O TFA, situado no extremo norte da Amazônia brasileira, foi criado pelo Decreto-Lei n. 5.812, em 13 de setembro de 1943, nos últimos anos do Estado Novo (1937-1945), quando o Presidente, Getúlio Vargas, marcado no campo político por seu governo ditatorial, começara um movimento populista por meio da formação de novos elos de comunicação com os segmentos sociais para se manter no poder, sobretudo, com a classe trabalhadora (LOBATO, 2009). Assim, no dia 27 de dezembro de 1943 foi nomeado por Vargas, o capitão do Exército brasileiro, Janary Gentil Nunes, para a condução das atividades de Governo do Território Federal do Amapá (GTFA). Em face da condição territorial proferida às terras amapaenses, caminhos (de natureza política) em direção à educação foram traçados, nos quais o GE Barão do Rio Branco teria como papel principal inculcar novos hábitos e valores na população local.

Nesse caso, o que se sabe sobre essa instituição educativa na época do TFA? A quem serviam os seus ideais de *Ordem e Progresso*? Quais eram suas práticas/ações escolares? Tais questionamentos alavancaram o interesse em investigar, no campo das políticas educacionais relativas à Amazônia amapaense, a presença desses espaços de civilização no TFA, mais precisamente, na capital macapaense. Deste modo, formulou-se o *problema* de pesquisa: de que forma ações educativas de normalização e controle social, político, econômico e cultural, subordinadas ao discurso nacionalista de *Ordem e Progresso* eram propagadas no âmbito do GE Barão do Rio Branco, na cidade de Macapá, compondo a cultura escolar e marcando a história da instituição de ensino, ao longo da gestão governamental de Janary Nunes (1944-1956)?

² Inicialmente, a pesquisa pretendia contemplar as práticas educativas de mais outros dois Grupos Escolares erguidos em Macapá, por ocasião do governo janarista (1944-1956), respectivamente, o GE Dr. Alexandre Vaz Tavares (1950) e o GE General Azevedo Costa (1955). No entanto, mediante uma observação realizada pela Banca de Qualificação, a qual mencionou que os dados sobre o GE Barão do Rio Branco se sobressaíam em detrimento dos demais GEs, considerou-se pertinente a decisão de centrar o estudo à referida instituição escolar, considerando o seu potencial histórico por ter sido o primeiro Grupo Escolar implementado sob a administração territorial amapaense.

Convém mencionar que a *relevância sócio-histórica* desta investigação consiste em contrapor a carência de estudos em relação à História da Educação na Amazônia amapaense acerca dos GEs de Macapá – uma cidade que merece destaque não só por ser a atual capital do Estado do Amapá, mas em virtude de, até outrora, no ex-Território, ter sido peça-chave no governo de Janary Nunes, para a instalação de seu projeto político de modernização e civilização, alçado em práticas de controle social, político, econômico e cultural. Desta forma, a incessante busca pela compreensão do processo de escolarização propagado pelo modelo político educacional de instrução primária circunscrito nos GEs, é apresentada aqui com foco no GE Barão do Rio Branco, erguido em Macapá durante o governo janarista.

Contudo, ao observar que esse processo se tratava de uma proposta política de ensino cívico, nacionalista, disciplinador e moralizador de diferentes sujeitos sociais em um mesmo ambiente educativo, almejou-se enquanto *objetivo geral*: investigar as ações, as práticas e as culturas educativas no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, com base no plano de governo janarista para o Território Federal do Amapá (1944-1956). Como *objetivos específicos* pretendeu-se: compreender o papel da Escola na construção da sociedade (em uma perspectiva histórica); caracterizar a política educacional dos Grupos Escolares no contexto brasileiro, como signo de *Ordem e Progresso* no imaginário republicano; e analisar o GE Barão do Rio Branco como (re)produtor de ações/práticas/culturas de normalização e controle social, político, econômico e cultural dos macapaenses.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e tipo histórico-documental, tendo como escopo e *locus* de investigação o GE Barão do Rio Branco instalado no Governo de Janary Nunes (1944-1956). As fontes documentais consultadas são o *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, o *Jornal Amapá* e os registros fotográficos da época, localizados no setor de Obras Raras da Biblioteca Pública Estadual Elcy Lacerda e no Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva. Tais fontes foram analisadas mediante a *História Cultural* e o *Paradigma Indiciário*.

Os escrutíneos deste trabalho revelaram que o GE Barão do Rio Branco, da cidade de Macapá, contribuiu com a execução de um projeto de sociedade que visava à integração do TFA – comandado pelo governador Janary Gentil Nunes – ao contexto brasileiro, sob o lema nacionalista de *Ordem e Progresso*, o qual sedimentava um nítido caráter discriminatório em relação aos saberes tradicionais da vida popular. Isto significa que tal instituição de ensino primário, cuja incumbência era moldar seus alunos por meio de práticas educativas, considerava uma sociedade sem as singularidades dos sujeitos, tornando-os meros

colaboradores de uma política transportada de fora do cenário local para o TFA, garantindo, assim, a manutenção e a consolidação do governo janarista.

A fim de alcançar o desiderato proposto, a dissertação encontra-se organizada em quatro seções principais. A primeira, *A Escola na construção da sociedade: um breve histórico*, objetiva compreender o papel da Escola na construção da sociedade ao longo da História.

A segunda seção, *“Ecos de Civilização:” os Grupos Escolares no Brasil*, caracteriza a política educacional dos GEs como política pública de cunho educativo formal, considerada alicerce da Pátria e signo de *Ordem e Progresso* no imaginário republicano. Tal concepção revela o significado político, educacional e sociocultural da instrução primária, com base no projeto de sociedade que se pretendia consolidar com o advento da República no País.

A terceira seção, *“Caminhos das pedras:” o percurso metodológico*, denota a apresentação das fontes documentais, as categorias de análise que nortearam a pesquisa, além de os procedimentos metodológicos adotados e a base epistemológica de estudo.

Por fim, a quarta seção *GE Barão do Rio Branco: expressão da política educacional em Macapá/Território Federal do Amapá*, apresenta uma contextualização sócio-histórica do Território amapaense com destaque para Macapá, seguida da análise relativa ao GE Barão do Rio Branco, considerando o ideário educativo local e a forma como ações escolares de normalização e práticas de controle popular, impostas pelo primeiro GTFA para a sua manutenção (1944-1956), se delineavam por meio da instituição de ensino e refletiam no contexto social, político, econômico e cultural dos macapaenses.

1 A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE: UM BREVE HISTÓRICO

Antes de adentrar especificamente no campo da política educacional dos Grupos Escolares no Brasil e das práticas educativas do Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Macapá/AP, torna-se necessário partilhar um breve histórico da educação escolar que permita refletir sobre suas contradições, seus desafios e suas perspectivas – sem a veleidade de esgotar qualquer discussão ou traçar sua evolução ao longo dos anos, mas com o intuito de perceber a educação enquanto processo contínuo que influencia ativamente na construção da sociedade, por meio da Escola.

Neste sentido, esta seção, tenciona apresentar um breve histórico da Escola na construção da sociedade. Está dividida nas subseções *Gênese da educação escolar: a formação humana por meio da Escola*, que discute o surgimento do processo de escolarização do conhecimento, como uma responsabilidade institucional de Estado, isto é, da Escola nascida a partir da necessidade de fomentar o saber formal, alimentando os interesses de determinados grupos sociais em detrimento de outros; e *Função social da Escola: ambiente de reprodução das desigualdades sociais ou espaço de luta, resistência e emancipação humana?*, que busca refletir sobre o papel da Escola na sociedade contemporânea.

1.1 GÊNESE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A FORMAÇÃO HUMANA POR MEIO DA ESCOLA

A Educação Escolar ocorreu de maneiras distintas no decorrer da história humana. Segundo Ponce (2003), a educação das crianças nas comunidades primeiras (primitivas) não era responsabilidade específica de nenhuma pessoa, mas algo extremamente confiado à vigilância difusa do ambiente, em instintiva absorção do meio. Essa educação primeira acontecia sem que ninguém a dirigisse expressamente, bem como o ensino era pela vida e para a vida, como responsabilidade da sociedade em conjunto.

Esse processo mudou com o desenvolvimento da sociedade, principalmente quando surgiram as classes sociais, que trouxeram em sua raiz uma dupla genealogia – “o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada.” (PONCE, 2003, p. 22). Tal aspecto influenciou diretamente no sentido da educação humana, desencadeando sua escolarização. Diante disso, Ponce (2003) sinaliza ainda que essa nova organização social de classes constituiu formas de imposição de poder do homem sobre o homem, suscitando desigualdades sociais. Isso inclui disparidades educacionais,

principalmente com o surgimento da escola elementar em 600 a. C., que veio atender de forma exclusiva às percepções dos nobres atenienses quanto às necessidades dos seus filhos para além do aspecto diagógico³. Assim, instalou-se uma nova forma de ensinar a ler e a escrever: a Escola.

Essa nova instituição aliada a seus aspectos pedagógicos teve sua expansão com a evolução do homem, compreendendo diversas fases e momentos, desde a Antiguidade até a contemporaneidade, em uma escala mundial. Nesse cenário, Ponce (2003) situa a condição do Estado e afirma que em Atenas, anterior a Péricles, a educação era livre, o Estado não realizava ingerências nas escolhas dos professores, nem nas matérias que deveriam ser ensinadas. Ao critério do Estado estava apenas o ensino de caráter superior das artes militares e das funções do governo, ficando a direção das escolas elementares a cargo de particulares, com marcada ausência de programas oficiais, ou seja, aparente liberdade aos mestres para a realização de seu ensino. No entanto, o autor assinala que:

A ‘liberdade’ de ensino não implicava, portanto, a liberdade de doutrina. O professor não moldava os seus discípulos de acordo com as suas próprias concepções; devia formar neles os futuros governantes e inculcar neles, pela mesma razão, o amor à pátria, às instituições e aos deuses (PONCE, 2003, p. 50, grifos do autor).

Nesse caso, percebe-se como o Estado já regulamentava a educação que a criança deveria receber, tanto no seio familiar quanto no que concerne às escolas particulares, isto é, uma educação vigiada e moldada para as manutenções sociais, sem a menor possibilidade de infração à *Ordem*, às leis, à religião e à moral. Mediante essa perspectiva, pode-se dizer que desde a Antiguidade houve uma escola impregnada de preconceitos, exclusões, segregações e distinções entre as pessoas, com base nos preceitos de Sólon, um dos grandes pensadores da Grécia antiga.

Ainda de acordo com Ponce (2003, p. 51), tais preceitos definiam que a criança pobre deveria limitar-se a aprender a ler e a exercitar-se na agricultura. Já a criança nobre podia completar integralmente todo o programa educacional – “escola elementar e palestra até os 14 anos, ginásio até os 16 anos, *efebia* até os 18 anos, cidadania dos 20 aos 50 anos, e vida diagógica, dos 50 até a morte.” Eis a origem da “nossa escola que salva, que muda caminhos e escreve novas histórias de superação, com salvaguarda estatal,” arremata o autor.

³ Sobre esse aspecto, Ponce (2003, p. 48) afirma que as classes abastadas se desvincularam do trabalho produtivo, caminhando pouco a pouco, no sentido de considerar as atividades alheias à vida prática e às necessidades básicas, “*como as verdadeiras características das classes superiores*. O tempo dedicado a essas ocupações e as próprias ocupações foi qualificado com uma palavra intraduzível – *diagogos* – que significa algo como ‘ócio elegante,’ ‘jogo nobre,’ ‘repouso distinto.’” [grifos do autor].

Durante a Idade Média, somente os abastados viabilizavam o pagamento a mestres privados para suas crianças com fortes bases na escolástica. Coimbra (1989) evidencia que, embora o ensino fosse reservado às elites nobres, não existiam afastamentos entre crianças e adultos. Por outro lado, Rocha (2005) considera a Idade Média como um momento de desintegração e de reconstrução dos moldes escolares/educacionais, e o seu fim como transição para um novo período, a Idade Moderna, que deixa de considerar a vinculação entre Ciência e Religião, e de apreciar a primeira como parte da segunda, conforme a visão Escolástica. Assim, a modernidade de base racionalista, humanista e iluminista passa a questionar fortemente o modelo de pensamento medieval.

Para Coimbra (1989), é a partir do século XVII que a Escola, nos moldes que a conhecemos hoje, surge como instituição. Já Rocha (2005) data do século XVIII as primeiras escolas públicas nutridas pelo Estado, sem perder, em meio a este processo histórico, o seu caráter de instrumento das classes dominantes. Logo, o advento dessa instituição está intimamente ligado ao surgimento e ao desenvolvimento do capitalismo e da Revolução Industrial, a partir de 1750, o que contribuiu para o imperativo crescimento do número de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar matematicamente.

Essas pessoas foram distribuídas nas nascentes indústrias, fornecendo mão de obra qualificada para o manejo das máquinas. Nesse sentido, pode-se dizer que a Escola surgiu com a clara função de “inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina” (COIMBRA, 1989, p. 2), considerando a ideologia burguesa, mostrando a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, de acordo com sua classe de origem.

Não obstante, a Idade Contemporânea chega a partir da Revolução Francesa, em 1789 e traz consigo a Escola laica, resultado do conflito de interesses entre a burguesia e a Igreja. Mas essa Escola estava longe de ser revolucionária, objetivando tão somente evitar conflitos no seio dessa instituição educativa, frequentada por burgueses pertencentes a vários credos. Observa-se que “a escola não está nunca demasiado longe da Igreja [...] a burguesia e a Igreja se estorvam mutuamente muitas vezes, mas como têm um inimigo comum pela frente seria insensato que elas se separassem demasiado uma da outra.” (PONCE, 2003, p. 155). Portanto, perscrutar a educação ao longo da história na conjuntura globalizante – levando em conta o processo de criação da instituição escolar marcada pelo processo de desenvolvimento capitalista, no qual o Brasil está inserido – tem desencadeado historicamente uma série de fatores que elevaram à absorção, no âmbito da Escola, dos efeitos dinâmicos de produção e reprodução ampliada do capital.

Com o olhar voltado para a gênese da educação no Brasil, cabe ressaltar que, ao analisar a história da colonização, Saviani (2013) assevera que as tribos indígenas no País eram semelhantes às comunidades primeiras, pois não eram estruturadas em classes, uma vez que a sobrevivência estava assentada na forma coletiva de apropriação para garantir sua subsistência, baseada no uso comum da terra. A organização social e a educação determinavam o modo de viver dessas populações, com evidente ausência de pedagogias formais, o que privilegiava o saber dos mais velhos da sociedade, sendo estes veneráveis e símbolos de autoridade.

Nota-se que esse processo educacional que se construía antes da colonização portuguesa (1530-1822), sem espaço para intervenções de ideias pedagógicas formais, chocou-se com os dominadores europeus, que deram uma nova trajetória para o ensino, forjando a educação colonial, principalmente por influência da pedagogia católica, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, que exerceram o monopólio educacional até 1759 (SAVIANI, 2013). Quando aqui chegaram em 1549, para fortalecer e defender a Igreja Católica, os Jesuítas fundaram as primeiras escolas com o intuito de formar sacerdotes e catequizar o indígena, dedicando-se também à educação da elite. Após 59 anos de instalação no Brasil, tais missionários conseguiram finalizar um plano de atuação educacional – o *Ratio Studiorum* –, fortemente influenciado pela cultura europeia e considerado grande instrumento de controle, em que se privilegiava uma cultura intelectual idealizada em nome da Igreja.

Após esse período, Marquês de Pombal empenha-se na implantação da pedagogia liberal clássica, pautada nas ideias iluministas. Esse período é marcado não pela exclusão da influência da Igreja Católica na educação, mas pela quebra do seu monopólio educacional. Saviani (2013) afirma que esse período vai até o início do século XX, quando a Escola Nova passa a exercer forte influência, inspirando a concepção humanista moderna de filosofia da educação.

Com a Independência do Brasil, ocorrida em 7 de setembro de 1822, a instrução pública nacional mereceu maior atenção por parte do governo, sendo que um número significativo de brasileiros encontrava-se em estado de absoluto analfabetismo. Assim, a Escola primária no Brasil Império passou por vários momentos de ajustes e mudanças, pois desde a Independência, várias foram as Leis e os Decretos aprovados na tentativa de organizar a instrução pública primária no País, direcionada à formação de cidadãos úteis a si e à Pátria, ou seja, trabalhadores disciplinados, tementes a Deus e serventes ao Estado (RIZZINI, 2004). A Independência do Brasil trouxe consigo o advento da monarquia constitucional, sob

influência das ideias liberais inculcadas no País. Neste contexto, a educação passou a ser considerada um direito do cidadão e um dever do Estado. A partir de então,

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império (CARVALHO, 1972, p. 2).

O Poder Moderador confiado ao Imperador Dom Pedro I e a religião oficial católica “não se compatibilizavam com o ideal de igualdade de todos os cidadãos perante a lei.” (HAIDAR, 1972, p. 4). Dessa maneira, embora subordinada às vontades liberais e democráticas da elite culta, foi outorgada a primeira Constituição brasileira – em 15 de março de 1824 –, como símbolo de uma conquista à Nação.

Na concepção de Peres (2005), por mais que não estivesse nitidamente expressa na escritura da Constituição, a ideia da educação como um direito do cidadão e como um dever do Estado saiu vitoriosa. Para a citada autora, no que se referia aos direitos e às garantias civis, o Artigo 179 da Constituição Imperial demandava que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos e que em colégios e universidades se ensinassem os elementos das Ciências, das Belas-Letras e das Artes:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte: XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos; XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das ciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Nesse último dispositivo, a ideia de sistema educacional nacional aparece de modo vago e superficial. À luz de Peres (2005), a liberdade de ensino ou permissão para criação e abertura de escolas ficou implícita no que tange à liberdade profissional, presente no Artigo 179, inciso XXIV, o qual prevê que “nenhum genero de trabalho, de cultura, industria, ou commercio póde ser prohibido, uma vez que não se opponha aos costumes publicos, á segurança, e saude dos Cidadãos.” (BRASIL, 1824). Mas a primeira iniciativa oficial, no sentido de dar organização e uniformidade ao ensino primário, foi estabelecida por meio da criação da Lei Geral de Ensino, do dia 15 de outubro de 1827:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléa Geral para final resolução. Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléa Geral para a aprovação. Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta. Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º. Art. 10 Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos. Art. 11 Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento. Art. 12 As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. Art. 13 As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. Art. 14 Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua. Art. 15 Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. Art. 16 Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes. Art. 17 Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário (BRASIL, 1827).

De acordo com Saviani (2013), foi este dispositivo legal que determinou, por meio de seu Artigo 1º, a criação de escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos.” O autor ressalta, ainda, o Artigo 6º desta Lei, ao estabelecer o que caberia ser ensinado pelos professores. A legislação educacional do século XIX evidencia que os governantes e os legisladores não só acompanhavam as discussões sobre as vantagens e os avanços na instrução, como procuravam aplicar medidas que avaliavam convenientes para a

educação dos seus governados, sob a perspectiva do *Progresso* moral, social e econômico das províncias (RIZZINI, 2004). Logo, a partir dos anos 1830, iniciaram-se, nas principais cidades do País, intensos processos de modernização. Foram implantadas redes de esgoto, construídos novos prédios e implementadas medidas de saúde pública (SCHUELER, 1999). Tantas reformas e transformações geravam um sem fim de atividades e serviços a serem realizados por homens, mulheres e crianças que movimentaram as ruas.

Diante disso, no dia 12 de agosto de 1834, houve a promulgação da Lei de Reformas Constitucionais, mais conhecida como o Ato Adicional de 1834, a qual previa que as províncias ficassem encarregadas da instalação e da manutenção dos ensinos primário e secundário (XAVIER, 1994). Além disso, o governo central concentraria forças sobre o ensino superior em todo o território nacional.

Segundo Castro (2017), a instrução pública instituída por força de Ato Adicional de 1834, foi um dos instrumentos utilizados pela classe dominante para servir aos seus interesses. As propostas e as realizações com vista à constituição de um sistema de ensino provincial, sob o controle do Estado, que promovesse a difusão do ensino elementar a uma maior clientela possível, fundado numa ética cristã, foi sem dúvida uma tentativa de utilizar a instrução para perpetuar a ideologia dominante, para transmitir sua concepção de mundo e para preservar seus valores.

A partir de 1850, no âmbito da corte imperial e, posteriormente, nas províncias, intensificaram-se as preocupações e as medidas em prol da implantação de um sistema de ensino público (SCHUELER, 1999). Garantida como um direito dos cidadãos, desde a Constituição de 1824, a difusão da instrução primária emergiu como uma das primeiras iniciativas do Estado, dirigidas às crianças e aos jovens.

No entanto, Rizzini (2004) reflete que, na Amazônia brasileira, a predominância da falta de mão de obra, tornava mais premente a instrução escolar com o objetivo de formar um povo trabalhador e obediente. Portanto, criar escolas era indicador relevante de *Progresso* e civilização – nessa direção, as províncias do Pará e do Amazonas participaram ativamente do movimento civilizador que orientou, no Brasil, a instalação de escolas primárias e secundárias, a criação de asilos para órfãos e de instituições de ensino de ofício.

Não obstante, a interiorização da Escola pública na Amazônia tornou-se uma meta dos governos, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, em que houve o crescimento do número de escolas nas capitais, nas cidades, nas vilas e nos povoados do interior, com ênfase nas duas últimas décadas do Império (XAVIER, 1994). Buscava-se contrapor o cenário encontrado quando as províncias assumiram a incumbência da criação das

escolas primárias, o qual retratava que o ensino elementar praticamente inexistia na maior parte delas.

Os termos “educação” e “instrução” eram utilizados, no século XIX, pelas províncias brasileiras para indicar a educação do povo, a transformação de hábitos e o modo de vida da população, por meio da incorporação de novos referenciais civilizatórios e de sentimento religioso (RIZZINI; ARAÚJO, 2011). Tratava-se de uma política de disseminação de determinadas habilidades pela instrução pública elementar, como ler, escrever e contar, sem esquecer os ensinamentos da doutrina cristã.

Esse processo foi marcado por “tensões entre a cultura escolar propugnada para as escolas públicas e os chamados modos de vida da população do interior.” (RIZZINI; ARAÚJO, 2011, p. 16). Isto porque a instrução pública não era direcionada apenas à população das cidades, mas também a povoados, vilas e aldeamentos indígenas habitados por pequenos grupos populacionais étnicos e culturalmente diversificados.

Nesse sentido, Faria Filho (2000) reconhece que inúmeros e intensos foram os debates, assim como a constituição de leis para o ordenamento legal da educação escolar. Intensos foram também os limites à expansão da instrução pública a toda a população, relacionados aos aspectos políticos e culturais da sociedade escravista da época, e aos econômicos, como a baixa capacidade de investimento das províncias.

Conforme Rizzini (2004, p. 27), as escolas públicas, em todo o Segundo Reinado, foram sendo colocadas sob as mãos ordenadoras do Estado, representadas pelas ações dos governos e das assembleias provinciais. É possível perceber, nos anos de 1850, nas províncias brasileiras, o esforço legislador sobre a Escola, regulamentando, normatizando e disciplinando o seu funcionamento. Nessa perspectiva, a crença no poder da regulamentação da instrução pública é intensa, pois segundo a autora supracitada, trata-se de:

parte integrante do projeto de governabilidade da população e o professor disciplinado, um braço importante do Estado atuando na sociedade, através da educação das futuras gerações de governados. As instituições oficiais, como os institutos e colônias de formação de artífices e de trabalhadores agrícolas, e os asilos para a educação feminina, se inserem no projeto de formação do povo brasileiro (os cidadãos) e sofrerão intenso processo de regulamentação de seu funcionamento, nas minúncias de seu dia a dia.

Essa forte preocupação dos governos com a regulamentação das instituições escolares não era a mesma dispensada visando garantir condições materiais e humanas de funcionamento das escolas, o que indicava o investimento limitado do Estado nesse período. Na visão de Rizzini (2004), todos os relatórios denunciam que as condições de funcionamento

das escolas não eram as mais apropriadas, pois cabia ao Estado a responsabilidade por tudo que dissesse respeito às escolas públicas, e a inércia dos governos em promover mobília e materiais adequados para as instituições escolares, como papel, tinta e compêndios, era apontada por seus representantes como agravantes no cenário de abandono em que se configurava. Para a mesma autora, a partir do Segundo Reinado, encontra-se um período muito rico em termos da afirmação da educação e da instrução popular no Brasil imperial com vista à civilização do selvagem bruto, ou seja, do amazônida, para que se tornasse útil a si e à sociedade, alcançando o tão esperado *Progresso*. A moderna forma escolar desejada pelos representantes do Brasil Império passava por inúmeras mudanças, com o intuito de vencer o atraso da instrução no País rumo ao *Progresso* escolar. No entanto, as resistências, os conflitos e a diversidade das práticas pedagógicas caracterizaram a implantação e a consolidação da moderna forma escolar de educação da população, que coexistiu com outras formas, como o ensino doméstico e o promovido por instituições religiosas.

Em relação à resistência ao modelo escolar, Rizzini (2004, p. 78) considera que as práticas tradicionais de socialização talvez possam ter sido as mais contrárias ao modelo escolar por este competir com famílias, tutores e protetores, ao usurpar das crianças seu tempo e seu espaço, tentando “impor um aprendizado que nem sempre era o mais valorizado em seu meio ou que garantisse a reprodução familiar.” A referida autora entende que, nas regiões brasileiras, o processo de afirmação e expansão da forma escolar sofreu reveses em função da própria diversidade da constituição étnica e cultural da população, sendo que muitos foram os obstáculos enfrentados para manter escolas no alto interesse de todos, principalmente no interior. Para Rizzini (2004, p. 81), os anos de 1880 testemunharam o apreço pelo aumento da força do Estado e pela afirmação da nacionalidade, de maneira que alguns presidentes e diretores de instrução pública das províncias associaram o recrutamento forçado ao ensino obrigatório, ressaltando o patriotismo das duas medidas ao preparar os filhos da Pátria para servir à Nação, seja pegando em armas ou servindo nos cargos públicos, haja vista os termos da estudiosa em apreço:

são várias as referências na documentação à importância da escola para o fornecimento de pessoal para as funções públicas. Combater a indiferença da população pelos negócios públicos, favorecendo as alianças em prol dos interesses dos governos na administração das províncias, é um fim que aparece nos escritos da administração pública.

Assim, a instrução elementar pública no Brasil Império é tida na perspectiva de um programa de educação popular, voltado para a afirmação da nacionalidade, por meio da

consolidação da Língua Portuguesa (RIZZINI, 2004). Em termos específicos, visava-se à formação de quadros para o funcionalismo público e para servir aos propósitos eleitorais.

Por sua vez, Schueler (1999) destaca como o estabelecimento do Império do Brasil fez surgir políticas públicas que inseriram profundas raízes no panorama educacional do País, em virtude de um Estado imperial, que intentava difundir valores e comportamentos, por meio da educação para manter hierarquias e distinções sociais. Nessa conjuntura, a relação entre crianças e escolas no Brasil é fruto de um extenso processo de formação do Estado imperial, que levou à afirmação da educação primária como um valor e como um direito.

Para Schueler (1999), a trajetória educacional brasileira está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento dos grandes centros urbanos. A consolidação do Estado imperial acendeu um novo ideário na mente das classes dirigentes, que passaram a opor os conceitos de *Progresso* e civilização à sujeira e à desordem atribuídas às cidades coloniais. A mencionada autora realça ainda que o processo crescente de urbanização, ocorrido nas principais capitais de províncias do Império durante o século XIX, não estava associado, como nos países europeus, ao desenvolvimento das grandes indústrias, movimentadas pelo capitalismo industrial e financeiro. Desse modo, o processo de consolidação do Estado Imperial não alterou bruscamente as estruturas econômicas agrário-exportadoras e, conseqüentemente, a maioria da população permanecia vinculada ao meio rural. Entretanto, a partir de meados do século XIX, o número de habitantes elevou-se nas cidades e a urbanização foi impulsionada pelo capital proveniente das economias agrárias, de maneira heterogênea e desigual nas regiões do Império.

Sob esse prisma, Schueler (1999) considera que as políticas de controle e limpeza das habitações coletivas e dos espaços imundos das cidades foram alvo das batalhas dos poderes públicos, os quais recorriam aos ideais de racionalidade científica, *Ordem e Progresso*, para justificarem sua intervenção, a despeito das diferenças sociais e das lutas de classes, apontando para a necessidade de higienizar, sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, habitações salubres, edifícios, escolas, colégios etc. Higienistas, médicos e demais dirigentes imperiais intentavam não apenas transformar e modernizar as cidades, mas atingir os costumes e os hábitos da população.

Segundo Figueiredo (2008, p. 36), os contatos entre o interior amazônico e a capital “eram amplos, quase sempre estabelecidos pelas relações políticas e partidárias, amparadas pelos laços familiares”. Com base na compreensão do autor, a escola pública da Amazônia imperial foi uma instituição que desbravou os desertos da região, instalando-se nos locais onde houvesse 10 ou 15 crianças para estudar. Essas escolas nasciam enraizadas nas pequenas

localidades, pois geralmente a proposta de sua criação provinha do próprio local, por professores ou moradores.

Até o final do Império, os governantes das províncias do Pará e do Amazonas empregaram em seus discursos os termos “disseminar,” “difundir,” “propagar” e “estender” a instrução às classes populares, às massas e às mais longínquas localidades. As expressões “educação do povo” ou “educação popular,” empregadas na documentação oficial das províncias, não estavam necessariamente remetidas à ideia de ensino voltado para os pobres, mas à população em suas diversas ramificações sociais, étnicas e geográficas (RIZZINI, 2006). Na Amazônia, a interiorização da escola pública tornou-se uma meta dos governos, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX, em que houve o crescimento do número de escolas masculinas e femininas em capitais, cidades, vilas e povoados do interior, principalmente nas duas últimas décadas do Império. Portanto, tentar compreender a instrução pública no País no século XIX implica comungar com Petitat (1994), quando este denota que a produção da Escola está intimamente vinculada à produção da sociedade e que o modelo de escolarização tem raízes em realidades históricas específicas.

No entanto, a existência de vários sistemas provinciais de ensino no País, sem controle do Estado nacional, foi muito debatida ao longo do Segundo Reinado. Essa descentralização inclusive foi responsabilizada pelo fracasso da instrução pública no Império (SUCUPIRA, 2001). Juristas, políticos e educadores questionaram a não participação do poder central no campo da instrução primária e secundária provinciais.

Desta forma, reportando-se à Lei geral de 1827, Azevedo (1996, p. 553) alega que tal ordenamento legal fracassou por razões “econômicas, técnicas e políticas,” além de inferir que o governo se mostrou “incapaz de organizar a educação popular no país.” Um dos motivos esteve atrelado ao Método Lancasteriano⁴ ou Ensino Mútuo, adotado e previsto no Artigo 4º, que praticamente dispensava o professor. Nesse método, o docente ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes” e os demais alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado.” (EBY, 1978, p. 325). Diante disso, os alunos (monitores), no lugar dos professores, ministravam os conteúdos aos seus colegas, o que gerou críticas ao referido método.

⁴ No que se refere ao sistema monitorial/Método Lancasteriano, como ficou mais conhecido no Brasil, teve como precursores Andrew Bell e Joseph Lancaster. Bastos (1999) destaca que ele foi desenvolvido no final do século XVIII e início do século XIX, na Inglaterra, que passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização.

Não obstante, Castanha (2011) considera que a Lei de 15 de outubro de 1827 foi a primeira tentativa de disseminar a instrução pública a toda população. Todavia, embora visasse garantir o direito constitucional de instrução primária gratuita para todos os cidadãos, infelizmente, aquela lei não obteve sucesso. Ao analisar os fatores do insucesso da Lei educacional de 1827, a História mostra que a difusão da instrução pública caracterizou-se por um processo muito lento com a carência de elementos necessários para instruir a população, como, por exemplo, a falta de recursos e de políticos comprometidos com a educação, bem como a resistência de uma significativa parte da população em aderir ao ensino escolar.

Nesse processo, cabe inferir que o Ato Adicional de 1834 foi o marco que desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, principalmente no campo educacional (ALMEIDA, 2000). Assim sendo, foram criadas muitas escolas ao longo das províncias brasileiras, mas o benefício que deveria resultar dessas iniciativas e o *Progresso* que deveriam ser suas conseqüências foram arruinados desde a sua origem, pela ausência de professores, sobretudo, daqueles hábeis para o exercício da profissão.

Esse panorama evidenciava que, durante o Império, o Brasil não conseguiu disponibilizar uma alternativa eficaz para a difusão e a modernização da educação. Dessa forma, a maior parte da população estava alijada da instrução primária, de escolas públicas e políticas educacionais efetivas/concretas, enquanto os filhos da elite, que detinha o poder econômico, eram encaminhados para estudar na Corte, na Europa ou com professores particulares estrangeiros.

As escolas de primeiras letras criadas no período Imperial, localizadas em núcleos urbanos, distritos, vilas e áreas rurais, sofriam de várias deficiências, como professores mal preparados, população escolar reduzida, falta de assistência em infraestrutura e didática, além da precária remuneração aos mestres. Isso contribuía para a desvalorização da profissão docente, tornando-a menos procurada.

Em benefício da instrução primária popular, as províncias pouco puderam fazer, pois estavam inteiramente entregues a si mesmas, não contavam com o amparo financeiro do governo central. Além disso, havia os problemas decorrentes da descontinuidade administrativa, uma vez que os Presidentes de Províncias, nomeados pelo Governo Central, sucediam-se rapidamente no poder. Conseqüentemente, as reformas provinciais do ensino, uma após outra, acabavam ficando no papel.

Diante disso, as discussões acerca da educação escolar no Brasil no período imperial precisam ser observadas como fruto de um determinado espaço e tempo. Portanto, como

decorrentes de um país agrário e escravagista, que ainda assim necessitava de um serviço público em educação que fomentasse a formação da identidade de um Brasil, a partir de então independente e que certamente pretendia ser civilizado (ELIAS, 1990)⁵. Destarte, Saviani (2007) ressalta que os anos entre 1827 a 1889 consistiram nas primeiras tentativas de criação de um sistema público de ensino, transferindo a responsabilidade da educação ao poder público, representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias.

Para Schueler (1999), apesar disso, na passagem do Império para a República, os debates e as decorrentes reformas educacionais no Brasil, direcionadas a crianças e jovens integravam uma série de problemas sociais, políticos e culturais mais amplos, pois o processo de abolição da escravidão, o movimento republicano iniciado com vigor a partir dos anos de 1870 e os embates em torno de ideias e projetos para a reconstrução da Nação desencadeavam uma série de conflitos e caminhos alternativos. O propósito era sempre a reorganização política do Estado e a reestruturação das relações sociais entre crianças e adultos, homens e mulheres, livres e libertos, nacionais e estrangeiros, pobres e ricos, dominantes e dominados.

Nagle (2001) afirma que a República brasileira recebeu do final do Império um rico acervo para pensar e repensar uma doutrina e um programa de educação. Mas Souza (2000) ressalva que, com a República, a partir de 1889, confirmou-se a crença no poder da educação popular, considerada, desde então, instrumento de consolidação do novo regime político e de manutenção da *Ordem* social. Conforme Peres (2005), a República herdaria do Império o trabalho de estruturar em bases democráticas a Escola pública; de instituir a Escola primária como Escola comum, aberta a todos; de transformar a Escola secundária de Escola de elite e preparatória ao ensino superior em Escola formativa, articulada à primária.

1.2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: AMBIENTE DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS OU ESPAÇO DE LUTA, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA?

Para Bourdieu (1999), existem diversos mecanismos e objetivos que buscam definir a função social da Escola. Isso é observável no decorrer de toda a História, de um lado, a instituição escolar é tida como ambiente de conservação das desigualdades e de reprodução/manutenção das classes sociais, dando à Escola uma finalidade conservadora, excludente e reprodutora de disparidades existentes na sociedade. Por outro lado, há autores como Pérez Gómez (1998), que concebem a Escola para além dessa determinação crítico-reprodutivista e a compreendem como um espaço social de transformação, lutas e resistências.

⁵ Norbert Elias (1990) alega que vários estudos contemporâneos sugerem que a base do comportamento civilizado está estreitamente relacionada à organização das sociedades ocidentais sob a forma de Estado.

Segundo Nóvoa (1991, p.111), a origem da forma escolar moderna, em substituição aos antigos modos de educar, configurou-se por um longo processo em que, de forma complexa, entrecruzam-se relações sociais, “mudanças de representações e de orientações normativas com respeito ao mundo e ao homem.” A Escola adquiriu sua singularidade institucional com a emergência da sociedade moderna na Europa, mas se propagou para todas as partes do Mundo, em tempos diferenciados.

A Escola aberta e democrática é interpretada como promotora de equalização social, como a instituição capaz de agregar diferentes sujeitos de várias procedências e contribuir ao desenvolvimento de aptidões, selecionando – dentre os mais capazes – aqueles que devem originar a elite intelectual. Assim, perceber a educação e o surgimento da instituição escolar como resultado de uma organização histórica implica no entendimento de que todo esse contexto sofreu mudanças, mas que foram insuficientes para superar as mazelas de sua formação, que contribuiu para a consolidação de uma sociedade desigual com fenômenos sociais que afetam a grande maioria da população no mundo.

Nesse caso, uma educação primária para as massas e uma educação superior para os técnicos era, em essência, o que a classe burguesa exigia no campo da educação com vistas à sua ascensão lucrativa (PONCE, 2003). Uma vez impetrada à dominação social, a burguesia se empenharia em criar também uma ideologia que legitimasse a sua superioridade sobre as demais classes. A educação, convenientemente, consegue atingir esses dois propósitos.

Com o capitalismo em pleno desenvolvimento, a Escola é tida pelo capitalista como pré-requisito para o trabalho, a formação e a qualificação de mão de obra barata, reforçando o modelo econômico que desenvolve uma sociedade economicamente. Concomitantemente, essa mesma Escola segrega e exclui suas classes populares de tal desenvolvimento (TRAGTENBERG, 2012). Trata-se de um processo que se efetiva de forma desigual e, combinada para a centralização e a concentração do prestígio do desenvolvimento capitalista, com a predominância de disparidades no Brasil e em outros países, é aferido pelas desigualdades sociais coordenadas pela reprodução do capital.

Desse modo, a Escola e suas intermitentes reestruturações no cenário histórico dentro das políticas de educação, com base nas regras sociais econômicas governadas pelas leis da economia de mercado, não apenas reforçam a desigualdade de classe que inclui a proletarianização e a acumulação do capital, mas também serve como um impedimento à educação e à ativa participação da população no processo democrático de tomada de decisão. Por essa razão, a burguesia concebe a educação como uma arma poderosa de controle, capaz de moldar e disciplinar a classe trabalhadora.

Vê-se aí que a Escola surge com finalidades ideológicas, como a de inculcar no povo os valores e as normas da classe dominante, impondo o papel de cada sujeito, tendo como base a sua classe de origem (TRAGTENBERG, 2012). Desse modo, a Escola pública chegara à classe trabalhadora permeada de ideologias histórica e sociologicamente construída para a implementação da hegemonia capitalista, abarrotada de reproduções de valores que visam à dominação e à hierarquização de uns em detrimento de outros.

Nesse contexto, eis o reconhecimento da Escola como aparelho ideológico de Estado, equivalendo à instituição fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo. Segundo Althusser (2003, p. 78), a Escola se tornou o primeiro instrumento de dominação utilizado pela classe burguesa, para difundir a sua visão de mundo e de vida, ocupando o lugar que pertencia anteriormente à Igreja. Assim, “o par Escola-Família substituiu o par Igreja-Família.” Nessa perspectiva, na concepção do mencionado autor, o espaço escolar também coopera com a finalidade de reprodução das relações de poder e de produção econômica, que gera e mantém práticas de exploração capitalista.

Em síntese, a História revela que o ser humano desenvolveu a educação por meio de aprendizagem recíproca. Por exemplo, na Antiguidade, a educação se dava em relação à transferência de ideias de pais para filhos. Na Idade Média, a educação passou a ser visualizada de maneira diferenciada, promovida pelas classes mais abastadas, que podiam realizar o pagamento de mestres particulares as suas crianças. Já a partir do século XVIII, ocorreu o nascimento das primeiras escolas públicas sob a tutela do Estado, sendo a Escola considerada instrumento das classes dominantes para a consolidação e para a manutenção do poderio econômico, em privilégio do sistema capitalista.

Segundo Aranha (2006, p. 36), “se analisarmos atentamente a História da Educação, veremos como a escola, ao elitizar o saber, tem desempenhado um papel de exclusão da maioria.” Essa função, ao longo dos anos, revelou-se como mecanismo de manutenção das estruturas sociais, em que a classe dominante se apropriou não só da educação informal, mas da Escola, para construir seu padrão de sociedade. No entanto, essa intencionalidade não é vista com clareza pela maioria da população, pois a Escola é tida por muitos como uma instituição neutra, que oportuniza a todos um tratamento igualitário, escondendo, assim, o seu poder de difundir o pensamento ideológico da classe dominante na construção da sociedade. Nesse sentido, o surgimento da Escola pública não é sinônimo de popularização da Escola, mas de massificação de trabalhadores mais bem preparados para atender às necessidades da classe dominante. Esse processo pode ser bem observado no fenômeno da criação dos Grupos Escolares, que será abordado na próxima seção.

Logo, cada sociedade, ao mesmo tempo em que se estrutura assumindo uma característica burocratizada, utiliza a forma escolar moderna como paradigma para realização da transmissão do saber institucional, reprodução das normas e valores da vida social, assumindo um papel atribuído anteriormente à família. Atualmente, a Escola como materialização do processo educativo da Humanidade pressupõe reflexões contundentes acerca do papel da educação na sociedade estruturada em classes, organizada pelo modo de produção capitalista. A compreensão da Escola como espaço de difusão de ideias e concepções de mundo fez com que o capitalismo se aproximasse dessas relações escolares, por meio de práticas neoliberais.

Dessa maneira, a relação entre a educação e o mundo do trabalho no Brasil está presente em documentos oficiais orientando as políticas educacionais, como, por exemplo, na Constituição Federal de 1988 (CF); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDBEN); no Plano Nacional de Educação, 2014-2018 (PNE); nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em outros documentos institucionais que afirmam, de forma direta ou indireta, que a educação está a serviço de qualificação para o trabalho. Porém, a trajetória histórica brasileira remonta que há bastante tempo a Escola já vinha sendo o ambiente de formação de mão de obra barata necessária para atender ao mundo do trabalho.

Assim sendo, uma legislação educacional visando ao fortalecimento das políticas neoliberais para suprir as novas exigências impostas pelo capitalismo adequa-se para proporcionar aos alunos uma formação que atenda às exigências de qualificação estabelecidas pelo mundo do trabalho (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002). Isso inibe o papel social da Escola voltada ao desenvolvimento de potencialidades, em prol da emancipação humana.

Com isso, para Saviani (2013), tem sido muito difícil mobilizar-se contra o capital, que faz o roteiro do currículo e da cultura escolar para seu próprio projeto contínuo de acumulação e do império do mercado no processo de formação da força de trabalho, conforme inculcação da ideologia dominante. Tal característica acaba por garantir a exploração dos trabalhadores e perpetuar a dominação capitalista.

Diante do exposto, as mudanças de cunho social (global) gerenciadas por regras neoliberais não só influenciam o contexto social, como tornam a Escola útil ao capitalismo. Questionar essas mudanças é um passo indispensável para tornar o ambiente escolar um espaço de luta e resistência contra os valores ideológicos prejudiciais do sistema capitalista, na perspectiva de uma educação crítico-reflexiva.

A instituição escolar a serviço do capital é, no entendimento de Bourdieu (1999, p. 41), “um dos fatores mais eficazes de conservação social,” pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. Nesse viés, McLaren e Farahmandpur (2002) questionam o quanto o capitalismo reprime a habilidade do ser humano de conhecer o processo de repressão em si, tornando a ambição econômica parte da rotina humana. Tal posicionamento é endossado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2002, p. 39-40) ao afirmarem que:

as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas, seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. Por isso, necessitam da análise crítica. Por outro lado, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou não dialogar com elas e formular, colaborativamente, práticas formativas e inovadoras em vista de outro tipo de sujeito a ser educado, com base em uma visão sociocrítica de sociedade.

As práticas formativas inovadoras perpassam pela superação da realidade concreta, que não pode ficar presa a termos idealistas. Mas a superação das contradições entre opressores e oprimidos é um parto muito doloroso – em que o sujeito sócio-crítico está acorrentado historicamente às conformidades dos intelectuais orgânicos (FREIRE, 2016). O nascimento de um homem novo implica na deposição do sistema economicamente posto, que já está em crise, na visão de Frigotto (2010) – pois, enquanto o mundo se organiza globalmente em favor das classes hegemônicas, as classes subalternas jamais terão oportunidades sociais igualitárias, o que consolida a reprodução dessa realidade pela Escola.

McLaren e Farahmandpur (2002) consideram o cenário ora exposto como real e fruto das corporações transnacionais, dos barões da mídia e dos políticos, que trazem efeitos sociais e econômicos catastróficos da nova ordem global neoliberal. Isso inclui crises econômicas, grandes débitos financeiros de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, ascensão de ideias conservadoras contra os direitos da classe trabalhadora, das minorias, dos imigrantes, dos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), das mulheres e das crianças, afetando concretamente o ideal de educação escolar a ser executado.

Contudo, a compreensão de que os sistemas públicos de educação possam ser fortalecidos com base em princípios contra-hegemônicos, objetivando romper a perspectiva capitalista da escolarização – cujo caráter é unicamente voltado aos interesses dos grupos hegemônicos – exige a reconstrução dos preceitos democráticos existentes na sociedade. Além disso, compreender a educação em seu viés de Direito Humano fundamental a todos e

como espaço privilegiado na formação de sujeitos capazes de promover mudanças na realidade em que vivem, faz-se necessário. Para tanto, os próprios sistemas educativos em conjunto com os demais setores da vida social devem ser promotores de democracia, igualdade e cidadania, e não o inverso de tais valores.

Todavia, Frigotto (2010) alerta que o sistema educacional dos tempos modernos ainda é moldado de forma a perpetrar o *status quo* e a hegemonia do sistema capitalista, o que leva a questionar e a colocar em xeque o próprio capitalismo como única opção de pensamento. Desse modo, é necessário repensar criticamente a educação escolar como política pública de controle estatal das massas em benefício daqueles que detêm o poder econômico. Esse fato implica no reconhecimento da análise de Gramsci (1999) sobre as mudanças ocorridas nas sociedades de capitalismo avançado, sobretudo a partir de 1871, resultando na formulação de um novo conceito de Estado. Nessa vertente, a sociedade civil assumiu grande importância e a burguesia já não governava apenas com base na força e na coerção para o estabelecimento do seu poderio hegemônico, mas desenvolvera novas estratégias para garantir a sua direção, com a finalidade de obter o consentimento dos governados ao seu poder. Em contrapartida, o referido autor apresenta como alternativa a perspectiva de superação do Estado pela humanização.

No entanto, entre as estratégias do Estado, a ideia de hegemonia associada ao controle do Estado presumia que já não se poderia utilizar somente a força, mas o consenso, para não se perder o controle das massas, na verdade ocorre que socialmente não há consenso, pois se dependesse do Estado nem mesmo existiria. Porém, as concessões que ocorrem muitas vezes são manobras do Estado em benefício próprio (LOMBARDI; SAVIANI, 2005). A função básica da educação, nesse contexto, é a de reproduzir as condições sociais postas e, a Escola, como elemento mais refinado das relações capitalistas, cumpre um papel de disseminação dessa ideologia de forma mais orgânica. Dessa maneira, é reafirmada a concepção de Althusser (2003) de que a Escola passou a ocupar esse espaço de dominação, pois ela agrega crianças de diversas idades e classes sociais que são educadas tanto em aspectos morais e cívicos quanto em sistemas de estudo secular (cálculos, leitura e escrita, por exemplo). Portanto, a Escola, juntamente com a família, desempenha um papel importante em relação à formação dos indivíduos sociais, que desde crianças até adultos são educados e direcionados a uma formação intelectual, psíquica e moral intencionada pelo Estado.

Dessa forma, ao justificar a Pedagogia do Oprimido, Freire (2016) parte da situação concreta e da experiência histórica de dominação e exploração a que os oprimidos estão submetidos, abre caminhos para a mútua relação entre ética e educação, cujo intento é

contribuir para uma efetiva emancipação do povo. Esse processo de emancipação das classes desfavorecidas do seu estado de opressão, ocasionado pela superestrutura hegemônica, é uma ação social. Por conseqüente, o autor reflete que a emancipação popular não pode acontecer de forma isolada, pois o homem é um ser social e, por isso, a consciência e a transformação do meio deve acontecer em sociedade, por intermédio de ação/prática associada a sério empenho de reflexão/pensamento crítico. Só assim se alcança a transformação da realidade, que deve resultar em *práxis*, levando em conta o diálogo crítico e libertador, essencial na luta contra a exploração dos grupos dominantes. A ação e a reflexão são elementos indissociáveis nesse processo, pois uma vez dissociados pode ocorrer um ativismo inepto ou culminar em verbalismo estéril, conclui Freire.

A *práxis* ora descrita pode ser caracterizada por uma ação prática articulada a uma visão teórica. Vázquez (2007) a conceitua como uma atividade prática intencional e refletida, pela qual o homem transforma a si mesmo e a Natureza. Destaca-se a alusão feita pelo autor a essa atividade reflexiva também proposta por Karl Marx, como uma tarefa consciente de sua missão, de sua finalidade, de sua estrutura, de sua lei que a rege, assim como das possibilidades objetivas de emancipação do povo. É a consciência da *práxis* com seu aspecto subjetivo, implicando em compreensão das possibilidades objetivas que a transformação social pode realizar.

Não obstante, para Freire (2016, p. 88), não há outro caminho senão o da realização de uma pedagogia humanizadora. Nesta direção, a liderança revolucionária (educadores, presidentes de sindicatos, representantes de movimentos sociais etc.), ao invés de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas,” com eles estabeleça uma relação de construção e reconstrução dialógica permanente, na qual liderança e massa, cointencionados à realidade, encontrem-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato educativo, devendo não apenas desvelar a realidade ou criticamente conhecê-la, mas visando a sua transformação.

Azevedo (2008) afirma que é por meio da análise e do conhecimento da atual conjuntura educacional das políticas que se poderá construir e melhorar a qualidade do ensino brasileiro, coibindo a reprodução de sistemas hegemônicos que mantêm a mesma ordem injusta e desigual. Nesse contexto, a educação escolar, as políticas e as reformas no ensino devem ser utilizadas como elementos fundamentais para a libertação da população das amarras do sistema que está posto, as quais promovem desigualdade, injustiça, repressão e opressão entre as pessoas.

De acordo com Saviani (2008), o sistema educacional brasileiro possui duas limitações que atravessam a História e prevalecem até os dias atuais: a que se materializa na escassez de recursos financeiros acionados à educação, além da sequência de reformas que prometem a solução de problemas que se perpetuam constantemente, mas que acabam fragilizando ainda mais o sistema educacional.

Na concepção de Tragtenberg (2012, p. 83-84), nenhuma superestrutura será capaz de fazer a mudança ideal pela transformação social, nem tão somente a Escola. Isto porque a educação possui um valor ideológico político e estratégico de reprodução do sistema capitalista inserido em um projeto maior contra a população, que acaba por contribuir à consolidação de uma sociedade desigual, como modelo de sociedade. O referido autor destaca, como ponto de partida para possíveis mudanças, a possibilidade de separar “saber” de “poder” no âmbito escolar, com base em relações horizontais democráticas entre os seus sujeitos, com promoção à “autogestão” da Escola. Dessa maneira, a

possibilidade de desvincular saber de poder no plano escolar, reside na criação de estruturas de organização horizontais por meio das quais professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais e derrotas também. Mas, sem dúvida, autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo-se os alunos – é a condição de democratização escolar.

Assim, sem Escola democrática, não há regime democrático (TRAGTENBERG, 2012). Logo, a democratização da instituição escolar é fundamental e urgente, pois a Escola é responsável por formar o ser humano, o futuro cidadão. Outro ponto importante é a participação ativa de trabalhadores e estudantes em sua autoeducação e autorrealização cidadã (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002), considerando que o objetivo desse movimento é adquirir o controle do trabalho físico e intelectual, por meio de redes alternativas de organização popular, gerando um estado aguçado de consciência crítica, em que o primeiro passo desse extenso percurso é dizer não ao conformismo.

Tragtenberg (2012, p. 89), ao refletir sobre a problemática educacional, faz o seguinte questionamento: “como educar um povo doente, pobre e roubado?” O autor considera que a tarefa primeira seria os trabalhadores da educação, professores e funcionários se organizarem em suas associações de classe. Aos professores caberia disseminar seu capital cultural a serviço dos trabalhadores, assessorando-os nos sindicatos, nas associações de bairro, nas comunidades de base, atuando como agentes de reprodução ampliada de conhecimento crítico, reflexivo e transformador, resistindo à associação em qualquer estrutura de mando a

serviço da reprodução do capital e da dominação sobre a maioria explorada, discriminada e excluída.

Apesar de tudo, compreender a educação escolar como política pública de direito humano fundamental implica na existência de mecanismos pautados em uma pedagogia revolucionária humanizadora que seja *práxis* de transformação social em prol da sociedade em geral. Neste caso, deve-se visar à autogestão escolar democrática e ao controle sobre as políticas contra os interesses privados dos grupos hegemônicos, de forma que a população possa participar ativamente nos processos de decisão e monitoramento, assumindo a capacidade de indignação contra toda e qualquer forma de injustiça e de opressão existentes na sociedade.

A seguir, dar-se-á ênfase aos Grupos Escolares no Brasil como política pública de cunho educativo formal, considerada alicerce da Pátria e signo de *Ordem e Progresso* no imaginário republicano. Tal concepção revela o significado político, educacional e sociocultural da instrução primária, com base no projeto de sociedade que se pretendia consolidar após a Proclamação da República no País.

2 “ECOS DE CIVILIZAÇÃO:” OS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

Esta seção abarca uma reflexão acerca do advento dos Grupos Escolares no Brasil. Está organizada nas subseções *O advento dos Grupos Escolares: signo de Ordem e Progresso no imaginário republicano*, que aborda o surgimento dos GEs no País, como estratégia da República recém instaurada, associando a formação escolar primária à ideia de construção de um Estado/Nação segundo ideais e critérios burgueses de sociedade; e *“Do ideal ao Real:” a política educacional dos Grupos Escolares no País*, que caracteriza esse modelo de Escola, responsável pela instrução e civilização de brasileiros.

2.1 O ADVENTO DOS GRUPOS ESCOLARES: SIGNO DE ORDEM E PROGRESSO NO IMAGINÁRIO REPUBLICANO

Com a eclosão da Revolução Industrial na Europa, em meados do século XIX, a sociedade que até então possuía uma economia baseada em atividades do campo passou a investir no trabalho nas cidades. O processo de industrialização desencadeou a urbanização, gerando novas formas de manutenção de vidas relacionadas aos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Nesse cenário, surgiram os Grupos Escolares como um modelo político educacional de Escola primária.

Convém frisar que, antes de emergirem no Brasil, os GEs já haviam sido instalados em outros países, tendo êxito na Espanha, na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos, caracterizando-se pela organização como escolas graduadas (FERREIRA, 2000). Os GEs apresentavam-se como um padrão de ensino disposto em agrupar educandos conforme a idade e o nível de aprendizagem em diferentes turmas, com a presença de docentes e planos de curso definidos por séries, considerando a aprovação dos alunos de forma gradual.

Sob essa perspectiva, a universalização do ensino primário pautado nos GEs já era um fenômeno consolidado em vários países no final do século XIX, com novas finalidades e organização do ensino de caráter estatal, obrigatório e universal. Logo “o século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura coerente e durável mais adequada à universalização do ensino primário.” (SOUZA, 1998, p. 32). Assim sendo, proclamada a República brasileira, no dia 15 de novembro de 1889, delineou-se uma nova organização do ensino primário no País, pautada nos GEs. Tais instituições eram consideradas, pelos defensores e idealizadores do novo regime político, como um espaço

capaz de oferecer um ensino público, laico⁶ e universal a todo o Brasil, além de atender aos ideais de democracia, amor à Pátria, *Ordem e Progresso* – princípios propagados pelo projeto republicano de sociedade.

A formação escolar, no pensamento republicano, esteve intimamente associada à ideia de formação da Nação, como sinônimo de um Estado organizado segundo parâmetros burgueses de democracia (REIS; SÁ, 2006). Tal associação traduzia-se no ideário das elites ligadas à necessidade de implantação, em substituição ao Estado monárquico, de um regime republicano de governo em que o indivíduo comporia o corpo político do Estado nacional, sendo integrado, dessa forma, à Nação.

A implantação da República no Brasil foi ancorada pelo lema *Ordem e Progresso*. Os republicanos destacavam a necessidade de mudanças no País que edificassem a imagem do novo regime, o qual deveria ser identificado com a modernidade. Em decorrência disso, costumes e práticas sociais deveriam ser não somente controlados, mas, sobretudo, transformados. Nesse sentido, as cidades se transformaram em palcos de reformas orientadas por preceitos higienistas (AZEVEDO; STAMATTO, 2012), cenário no qual as instituições de ensino primário, também reformadas e materializadas nos GEs, representariam a Escola da *Ordem e Progresso*.

Essa díade (*Ordem e Progresso*) presente no centro da Bandeira do Brasil teve origem no Positivismo – corrente de pensamento sociológico, político e filosófico que surgiu no século XIX, na França, cuja principal ideia considera que o conhecimento científico deveria ser reconhecido como a única e verdadeira forma de conhecimento. Um dos principais idealizadores do movimento positivista foi o pensador francês Auguste Comte (1798-1857)⁷, considerado um dos pais da Sociologia moderna (TRINDADE, 2007). Segundo o Positivismo, somente pode-se afirmar que uma teoria é verdadeira se ela for comprovada por meio de métodos científicos válidos; do contrário, conhecimentos relacionados a crenças religiosas, superstições ou quaisquer outros aspectos que não possam ser comprovados cientificamente devem ser ignorados, pois não cooperam para o desenvolvimento da Humanidade. Para o Positivismo, a *Ordem e o Progresso* da sociedade dependem unicamente dos avanços científicos.

⁶ Característica unificadora da Escola republicana no Brasil, que leva em conta a separação entre a Igreja e o Estado.

⁷ Com base nos princípios de Auguste Comte, as ideias pioneiras do que viria a ser o Positivismo surgiram como uma ramificação do Iluminismo, a partir das crises sociais que eclodiram na Europa no fim da Idade Média e com a denominada sociedade industrial e burguesa, marcada pela Revolução Francesa (TRINDADE, 2007).

Assim sendo, Auguste Comte, fortemente influenciado pelo conturbado contexto histórico europeu, durante o final do século XVIII e o início do XIX, repleto de embates e revoluções, tais como a Francesa e a Industrial, colaborou com a criação da filosofia positivista (TRINDADE, 2007). Tal doutrina deixa de se preocupar com as causas dos fenômenos, almejando leis gerais que os conduzem por meio de métodos científicos.

Desse modo, na perspectiva de Comte, para alcançar a perfeição da sociedade, a *Ordem* seria indispensável, tornando oportuna a imposição da disciplina, da obediência e da hierarquia – portanto, nesse contexto, revoluções e mudanças bruscas seriam completamente condenáveis. O *Progresso*, por sua vez, significaria o avanço da sociedade e das instituições como decorrência da defesa da *Ordem*, forjando uma harmonia social (SOARES, 1999). Porém, o que pode ser observado é que são as mudanças, as manifestações e as revoluções que podem transformar e melhorar a realidade, fazendo com que o *Progresso* aconteça. Logo, não sendo capaz de abranger a sociedade em sua totalidade, o Positivismo tornou-se alvo de inúmeras críticas.

Não obstante, os ideais de Auguste Comte contribuíram para a Proclamação da República no Brasil. À luz de Valentim (2010), a partir da segunda metade do século XIX, as ideias Positivistas permearam a mentalidade de muitos mestres e estudantes militares, políticos, escritores, filósofos e historiadores que se converteram àquele modelo de pensamento e visão de mundo. Tais influências estimularam os movimentos de caráter republicano e abolicionista, em oposição à Monarquia e ao escravismo dominante no Brasil até a segunda metade do século XIX. A proclamação da República, ocorrida por meio de um golpe militar, com apoio de setores da aristocracia brasileira, especialmente a paulista, foi resultado desse movimento.

A conformação da Bandeira do Brasil é um reflexo dessa influência na política nacional, visto a presença da máxima da política positivista – *Ordem e Progresso* –, que serviu de inspiração para a sua elaboração, por ocasião da Proclamação da República (VALENTIM, 2010). A interpretação dominante dos termos identifica *Ordem* – como as condições que determinam o comportamento em que as pessoas deveriam ser encontradas para permitirem que o desenvolvimento em sociedade ocorresse – e *Progresso* – como crescimento econômico e modernização – simbolizando o Positivismo no País.

De acordo com Reis e Sá (2006, p. 14), o *Progresso* está ligado à evolução do conhecimento humano sobre as coisas materiais e espirituais, denotando “o triunfo da verdade encontrado de forma racional sobre os sofismas das conjecturas metafísicas.” Esta forma de entendimento, sob tais parâmetros, já influenciava, a partir do século XIX, diferentes

interpretações sobre a possibilidade de que toda a Humanidade, de forma indistinta, pudesse alcançar o dito *Progresso*.

Sob esse pressuposto, o primeiro Grupo Escolar do Brasil foi instituído em São Paulo pelo dispositivo legal n. 169, datado em 7 de agosto de 1893, marcando a adesão do ensino escolar a essa nova reorganização que foi se disseminando nos demais Estados e Territórios brasileiros. Tratava-se da reforma dirigida pelo médico Antônio Caetano de Campos, quando o governador do Estado de São Paulo era Prudente de Moraes (1891-1894). Para Carvalho (1989), o discurso que acompanhou a reforma de Caetano de Campos foi modernizador e definiu a Escola como o principal símbolo da República e um divisor de águas em relação ao passado, considerando a instrução do povo elemento fundamental para o *Progresso* do Brasil. No entanto, ao investigar a Escola e a República no Brasil, a mencionada autora denunciava a existência de um projeto republicano de sociedade, em escala nacional, que pretendia formar a população com base nos interesses pelo poder de grupos políticos. Mediante esse prisma, estava sendo difundido em todo o Brasil, para a manutenção e a propagação dos valores do regime republicano, o advento dos GEs, com o intuito de difundir no País a instrução primária indispensável para a consolidação da República.

Conforme Souza (1998, p. 30), os defensores do Positivismo confiavam que a educação poderia unicamente se difundir pelos valores de *Ordem* social. Daí a necessidade da criação de escolas em séries como os GEs, pois na visão dos liberais republicanos, que os observavam como uma instituição de ensino público e de qualidade, seria possível alavancar o Brasil e elevá-lo ao nível dos países desenvolvidos. Como esclarece a mencionada autora, “a criação dos Grupos Escolares surge, portanto, no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular.” Consequentemente, a tarefa primeira dos GE era garantir, por meio da escolarização, que a população em seu conjunto fosse homogeneizada e, para tanto, o conhecimento das primeiras letras e das noções de coisas era pré-requisito.

Assim, a instrução popular, uma vez articulada à Ciência e à cultura letrada, “se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo.” (SOUZA, 1998, p. 27). Esse modo de pensar a escola primária, e concebê-la como condutora do *Progresso* ao povo brasileiro, implicou na construção de inúmeros GEs no Brasil. Com tal advento, a crença no poder redentor da educação e a confiança na instrução, como elemento conformador dos indivíduos, tornaram-se imprescindíveis para a formação do cidadão republicano.

Nesse sentido, os GEs eclodiram no Brasil como uma educação visionária, recebendo influências de países considerados civilizados, como os Estados Unidos, e vários outros europeus (SOUZA, 2004). Para o funcionamento das atividades desses grupos, foram construídos edifícios arquitetados e posicionados em pontos estratégicos para lhes garantir destaque e visibilidade frente ao processo de urbanização e modernização das cidades.

Dessa forma, a educação do povo estava relacionada também a sua vivência adequada na cidade e, para tanto, deveria ir além da Escola, em um processo de difusão de regras de comportamento e novos valores culturais (AZEVEDO; STAMATTO, 2012). A cidade passava a ser compreendida como palco de aprendizagem de hábitos e determinados cuidados, devendo ser higiênica, agradável, bela, educada e moderna. A conexão dos GEs com a urbanização das cidades era tida como contribuição fundamental ao sucesso da nova forma de ensino, sendo respeitada como componente da organização curricular. Categoricamente, a arquitetura, a modernidade e a educação resultaram, a partir do final do século XIX, na busca pela centralidade das instituições escolares na redefinição do espaço urbano.

Na visão de Azevedo e Stamatto (2012), a arquitetura escolar pública no Brasil deveria significar inovação e modernidade, além de disseminar a ação governamental pela democratização da educação. Era estabelecido um discurso normativo sobre a localização e as disposições dos edifícios escolares em diálogo com o projeto de desenvolvimento urbano das cidades. Os prédios escolares fizeram parte da leitura que se tinha de modernidade e de *Progresso*, feita pelas elites, e se transformaram em um dos alvos mais pretendidos para a difusão do ideário republicano.

A atenção à forma espacial na cultura escolar, representada pelos GEs, pode ser considerada fator de influência nas práticas de sociabilidade dos sujeitos que frequentavam tais instituições de ensino, desembocando em um processo de transmissão de cultura. Por essa razão, o edifício escolar não haveria de ser um prédio qualquer ou comum, pois leis nesse contexto passariam a impor padrões específicos para as construções de prédios escolares. A legislação posta em vigor determinava que cada município erguesse, à sua custa, o prédio onde funcionaria o ensino (AZEVEDO; STAMATTO, 2012). Assim, regulamentados por lei, os edifícios escolares eram construções sólidas, compactas, suntuosas, em alvenaria, levantadas em locais nobres e valorizados, com janelas grandes, permitindo a circulação do ar e a luminosidade. O “Grupo Escolar Morais Barros,” em São Carlos/SP, é representativo dessa extraordinária arquitetura escolar primária, conforme se observa na ilustração a seguir:

Foto 1 – Grupo Escolar Morais Barros, em São Carlos/SP (1933)



Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo (AESP).

Convém destacar, com base em Azevedo e Stamatto (2012), que a partir do prédio fixado no centro da cidade, a Escola estaria preparada para conformar o modelo de comportamento social requerido pela e para a *Ordem* republicana. O professor poderia ser transferido ou não; no entanto, a Escola continuava presente na comunidade, não pela ação educativa do professor, mas pela presença suntuosa do edifício onde funcionava a aula, que atestava também a presença do Estado e marcava na memória das pessoas o lugar físico organizado destinado à escolarização.

Não obstante, tais instituições de ensino expressavam uma ruptura entre o modelo educacional vigente no Império que, de acordo com os republicanos, precisava ser substituído por um sistema que tivesse como lema ideais de modernidade, isto é, *Ordem e Progresso* – porém, que se concretizasse com a instalação da República, cuja educação seria um dos caminhos fundamentais na luta contra o analfabetismo, pela universalização do ensino e a promoção do amor à Pátria, com organização, controle da disciplina e da civilização e pelo *Progresso* do povo brasileiro.

Destarte, Araújo e Moreira (1997) enfatizam que, no significado da criação dos GEs, ratificava-se a concretização do capitalismo nas sociedades ocidentais, rumo ao movimento de modernização. Desse modo, não demorou muito para que a ideia de instalação dos grupos passasse a se difundir por todo o Brasil.

2.2 “DO IDEAL AO REAL:” A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS GRUPOS ESCOLARES NO PAÍS

Inspirados no modelo educacional primário norte-americano e europeu, os GEs brasileiros consagraram-se como um padrão de institucionalização do ensino primário e de escolarização da infância, desenvolvendo-se em um contexto político social republicano. Tratava-se de uma opção para o desenvolvimento da educação da população, mas, sobretudo, para serem utilizados como vetores de uma política que visava “incorporar o povo à nação.” (FARIA FILHO, 2000, p. 27). Ressalta-se que as primeiras décadas do século XX foram decisivas para o Brasil determinar sua nacionalidade, haja vista que os:

discursos giravam em torno dos propósitos de (re)construção da nação sob novos padrões. Pretendia-se lançar mão de um projeto que desse impulso à escolarização da sociedade no sentido de ‘educá-la’, pelo menos no que entendiam as elites brasileiras para garantir uma pátria mais ordeira, progressista e essencialmente ‘civilizada’. Era com o intuito de expandir a escola a toda a população inculta, nacionalizando-a, que se configurava a ordem republicana. Dentro dessa lógica inovadora, a figura do analfabeto marcava a inaptidão do país, revestindo-se como freio do progresso. Erradicar o analfabetismo era uma prioridade nos projetos de reforma educacional no país (REIS; SÁ, 2006, p. 13).

Dessa forma, a exigência da alfabetização da população para a participação política nas eleições tornava a difusão da instrução primária indispensável à consolidação da República, pois caberia à escola primária, centrada nos GEs, difundir os valores republicanos (SOUZA, 1998). Diante disso, reorganizar a instrução primária no Brasil foi um dos objetivos principais do governo republicano, com o intuito de contribuir para a manutenção da República. Em conformidade com Pinheiro e Lopes (2016, p. 293):

os momentos iniciais de criação de grupos escolares podem ser interpretados como resultantes de um longo processo de transformações na estrutura organizacional do Estado brasileiro – processo esse marcado por permanências e mudanças. Nesse último caso, foi articulado aos ideários da modernidade que subsidiou a modernização da estrutura organizacional da educação e mais particularmente a escolar. Constituiu-se também como um momento de rompimento de antigas tradições e ao mesmo tempo a invenção de uma nova tradição educacional e escolar. Alimentada prioritariamente pelo poder público, através da escola pública.

Por isso, esse tipo de instituição propunha uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo, na distribuição espacial e na construção dos edifícios. O GE era uma Escola tida como moderna e o seu modelo previa edifício e mobiliário adequados ao contexto desenvolvimentista, além de

docentes qualificados. Segundo Lage (2006), exigia-se maior preocupação com os recursos de aprendizagem e com a sistematização dos conteúdos, por meio da seriação do ensino – para cada nível, uma turma, com a promoção da utilização do livro didático.

Na visão de Souza (1998), os GEs ampliaram o acesso da população à escola pública. Entre as principais mudanças ocorridas com a implantação dessa nova forma escolar no Brasil, há de se destacar alguns elementos, tais como: a classificação homogênea dos alunos por idade, o edifício escolar próprio, a racionalização do saber, a padronização do processo pedagógico, a divisão do trabalho docente, o estabelecimento de exames e programas amplos e enciclopédicos e os novos procedimentos de ensino que resultaram na profissionalização do magistério.

Junto à experiência dos GEs, surgiu a figura do Diretor escolar, que além de suas funções administrativas com vista a ordenar o cotidiano dos professores e dos alunos, deveria ser o responsável por retransmitir e atualizar, ao lado do corpo docente, aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores (BENCOSTTA, 2005). Desse modo, a presença de um Diretor nos grupos oferecia organicidade e homogeneidade à escolarização e produzia uma nova hierarquia social pública, na qual o gestor figurava como o representante direto do Estado na instituição de ensino. Logo, a função que lhe era atribuída constava de zelar pelo estabelecimento de:

ordem e respeito à hierarquia e pelo bom funcionamento das aulas. Percebe-se, portanto, que o tipo de construção escolhida organiza o espaço escolar, que, por sua vez, é um dos componentes que organiza a ação educativa (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 96).

Isso concorre para o entendimento de que a organização das escolas em grupos no Brasil, a partir do início do século XX, presumia um novo modelo de instituição, desde sua estrutura física até as relações intraescolares. Por isso, tal modelo era considerado um projeto inovador à época, tanto por reunir num mesmo espaço arquitetônico várias crianças e professores sob a orientação e a administração de um diretor, quanto por permitir a organização do ensino em séries, possibilitando ao docente maior dedicação à instrução de crianças com o mesmo nível de aprendizado (COSTA, 2011). Em razão dessa nova sistemática, foi possível introduzir as classes e as séries, compatibilizando o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem das crianças.

Diante disso, o ensino primário naquelas instituições era ministrado sistematicamente em quatro anos, com um programa enciclopédico e matérias que visavam a uma educação

integral, como a educação física, intelectual e moral. A metodologia de ensino adotada previa a utilização do Método Intuitivo, oriundo da Alemanha e amplamente expandido pela Europa na segunda metade do século XIX. Esse método tomava a intuição como base do conhecimento, ou seja, “a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação.” (SOUZA, 1998, p. 26). Assim, tal método deveria guiar a prática pedagógica dos professores, levando em conta que se deveria ensinar partindo de aspectos particulares para os gerais, do concreto para o abstrato, dos sentidos sobre o mundo exterior, o que exigia diversificados recursos pedagógicos e objetos próprios para cada disciplina escolar. A partir de tais interações, seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Nesse momento é importante frisar que, pelo fato de possuírem turmas seriadas, os GEs também eram denominados de escolas graduadas. Para Souza (2004, p. 114), o fundamento destes estabelecimentos de ensino consistia em:

classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.

Importa dizer ainda que os GEs constituindo-se como escolas graduadas aglutinavam em “um mesmo edifício, as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder o ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final.” (VIDAL, 2006, p. 8). O ensino seriado substituíra as classes de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, sob a regência de um único professor.

Nesse sentido, Schueler e Magaldi (2009, p. 43) afirmam que os padrões dos GEs disseminados no Brasil guardavam determinadas características. Assim é que:

assumiam grande relevo, aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros.

A disciplina no comportamento dos alunos era exigida de forma rígida em relação à *Ordem*, assiduidade, pontualidade etc. O tempo escolar passou a ser controlado com o calendário, com a predominância também de práticas simbólicas, como os exames finais, as exposições escolares, as datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo (LAGE, 2006). Esse processo relaciona-se a uma nova forma de trabalho, que se opõe à fruição espontânea das riquezas e promove o espírito capitalista. Nesse contexto, é visível a emergência de uma civilização de costumes, que normatiza o uso do corpo e regulamenta os comportamentos sociais, ao estabelecer parâmetros entre adulto e criança, civilizado e natural, desenvolvendo uma concepção de infância como classe de idade específica e o *Progresso* de uma sociedade disciplinadora (NÓVOA, 1991). Dessa forma, os GEs proporcionaram novos elementos de racionalização pessoal, administrativa e pedagógica, indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade capitalista, principalmente nos processos de desenvolvimento urbano e industrial, uma vez que:

educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 27).

Logo, o Estado Nacional torna as atividades de ensino um prolongamento das ações do próprio Estado, tornando a Escola um espaço público ao assumir, por meio de políticas, a responsabilidade de coordenar a formação de novas gerações (CUNHA, 1980). A Escola na República, em sua forma inventada pela modernidade, é a escola pública, laica e aberta ao povo, com importante papel no desenvolvimento social da Nação.

No entanto, Azevedo e Stamatto (2012) denotam que, em meio à cultura escolar vivida nos grupos, não se pode deixar de salientar as distintas representações dos sujeitos que frequentavam tais instituições. No novo mundo de relações em que os alunos haviam sido inseridos, modelador de hábitos e comportamentos, marcado pela *Ordem* e pela disciplina, não se pode deixar de pensar na cultura das crianças, inclusive familiar, que decerto contribuiu para a diversificação cultural nos grupos.

Apesar de nem sempre disporem de condições ideais de funcionamento, os GEs criaram uma cultura escolar introduzida e cultivada, em certa medida, também nas escolas privadas. Por meio dos GEs, os dirigentes do ensino procuravam, de alguma forma, dar conta de um elevado padrão de Escola (AZEVEDO; STAMATTO, 2012). Isto pode ser visto na

busca de provê-la com materiais didáticos necessários para o ensino intuitivo, chegando até ao processo de ritualização de práticas como exames e comemorações cívicas, por exemplo.

Por intermédio de várias práticas escolares, a criança poderia apropriar-se dos ideais republicanos de civismo, *Ordem* e desenvolvimento, tão importantes aos olhares dos administradores públicos da época. A rigidez e a ritualização que marcaram os exames, o canto frequente de hinos (local e nacional) e as diversas festas funcionavam como meios para esse processo de apropriação (AZEVEDO; STAMATTO, 2012). Esta assimilação poderia tornar-se mais intensa dentro dos GEs, visto que a instituição colaborava para a construção de novas representações sobre a Escola, em virtude da peculiaridade dos grupos, em relação às demais escolas públicas primárias, que era a existência de prédio próprio e planejado especificamente para o funcionamento das atividades escolares.

Sob essa perspectiva, a criação dos GEs era defendida não apenas para sistematizar o ensino, mas como forma de reinventar a Escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade e dos sujeitos sociais. Esse reinventar a Escola significa, entre outras coisas, “organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos: formar, controlar e fiscalizar o/a professor(a); adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade.” (FARIA FILHO, 2000, p. 31). Neste sentido, a organização dos GEs exigia o ordenamento dos alunos em classes e séries, e a forma encontrada para essa organização foi a adesão à prática de exames, que passaram a ter regulamentação e rígida fiscalização oficial, constituindo-se uma das inovações pedagógicas implantadas nas escolas pelos republicanos.

O controle exigido pela cerimônia pública dos exames evidenciava a normalização a que estavam submetidos os envolvidos com o ensino. O ritual dos exames era complexo, pois “nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.” (FOUCAULT, 2014, p. 154). A posse dos saberes ditos verdadeiros, dentro de uma regulamentação homogeneizadora de conteúdos e comportamentos, qualificava uns e excluía outros, em um processo de diferenciação sancionadora. Para o autor, tais atitudes remontam à concepção de homem como um objeto, capaz de ser moldado, o que garantiu às instituições educativas a possibilidade de modificar o ser humano. Portanto, o corpo, nessas instituições, enquanto objeto, poderia ser vigiado e domesticado, adestrado a partir de normas e punições, para que assim os diferentes sujeitos exerçam suas tarefas passivamente sem constestar ou infringir as normas estabelecidas pelo Estado.

Nesse contexto, para estudar nos GEs, o aluno deveria ter idade entre sete e doze anos, sendo que a legislação estabelecia ao aluno que, ao matricular-se, tinha que apresentar um atestado de boa saúde, comprovando não portar nenhuma doença contagiosa, além do certificado de vacinação com resultado favorável para a efetivação da matrícula. As práticas higienistas adotadas nos GEs contemplavam desde a construção do prédio, com a escolha de um local elevado, ventilado, com determinada disposição do mobiliário, até a utilização dos materiais didáticos e o incentivo à prática de exercícios físicos, com uma alimentação saudável; ou seja, a escolha de hábitos que buscavam atender à necessidade da formação de uma população forte, saudável e higienizada (FERREIRA, 2000). A prática da Educação Física também tinha relação com a higiene, uma vez que era necessário formar o cidadão sadio para uma pátria ordeira e civilizada, tarefa para a qual os GEs tiveram grande papel a desempenhar como transmissores de práticas de higiene.

Isso não se dava apenas por suas inúmeras ações escolares destinadas ao seu público interno, mas também por intermédio de atos abertos à comunidade, como palestras e demonstrações diferenciadas durante festas (AZEVEDO; STAMATTO, 2012). Além disso, os GEs constituíam também centros de reunião social, pois centralizavam em sua sede eventos comemorativos entre as escolas e, assim, tanto reuniam o seu público interno quanto recebiam a população externa a ele, que, diante da expressão das comemorações, se encaminhavam a tais cerimônias.

Logo, a normalização não estava estabelecida apenas para os membros que compunham os GEs (professores, diretores, funcionários e alunos). A presença da comunidade externa ao funcionamento do cotidiano escolar era envolvida às normas e à regulamentação, assim como as ações da equipe docente e alunos no exterior da Escola, ou seja, no dia a dia das pessoas nas cidades.

Azevedo e Stamatto (2012) mencionam que a cerimônia pública de realização dos exames escolares constituía um momento de demonstração, normalização e vigilância, para o qual os GEs cediam o ar de solenidade. Exames e festas de culminância de ano letivo, exposição de trabalhos e entrega de certificados, por exemplo, contribuíram para a montagem do que foi o dia-a-dia dos referidos educandários. Uma vez aprovados nos exames, os alunos recebiam o seu certificado de formatura. Nas festas de encerramento do ano letivo, comemoravam-se momentos de civismo com a propaganda das autoridades constituídas da República. Alvos de regulamentação, as festas também eram meios pelos quais os dirigentes públicos e educacionais disseminavam o ideal de uma Nação civilizada. Nas palavras das referidas autoras, pode-se afirmar que:

o papel que a escola primária ganhou no início da República no Brasil, no formato de grupo escolar, transformou-a em escola-espetáculo. A escola era concebida como meio para alcançar o progresso e a legitimação da República em todos os setores sociais. Para isso, era necessária a elaboração de um novo mundo simbólico, em que a República parecesse como algo necessário e mesmo óbvio ao País. Nesse processo de elaboração do imaginário da República, a escola primária exerceu apelo fundamental (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 85).

Como se pode observar, a Escola primária era tida como um meio para o alcance do *Progresso*, da *Ordem*, do trabalho e do patriotismo. O discurso escolar vigente mensurava o sucesso do ensino, que formaria homens de ação e de trabalho, verdadeiros cidadãos de bem, que além de republicanos, seriam promotores da *Ordem e Progresso*. Esse discurso se estendia à sociedade, uma vez que as portas dos GEs se abriam recheadas de espetáculos para toda a população (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p. 89). Festas, comemorações e solenidades não ocorriam apenas no final do ano letivo, quando eram realizados os exames finais. Outros motivos também levavam à execução de cerimônias festivas, a começar pela inauguração dos prédios, de forma que os diversos eventos escolares cívicos, que faziam parte do rito dos grupos, consistiam momentos de legitimação das escolas primárias perante a sociedade, ao expressar os ideais republicanos, criando uma espécie de tradição compreendida como fruto do projeto político e civilizador da República, como inaugurador de determinados costumes, que seriam materializados mediante a educação, considerando que:

os grupos escolares, além de instituições de ensino, também exerciam uma função de lugar de reunião social, pois centralizavam em sua sede eventos comemorativos entre as escolas da região e recebiam tanto a população destas quanto pessoas diversas da sociedade, que, diante da expressão das comemorações, se encaminhavam a tais cerimônias. Para a realização das festas, a cooperação das professoras era imprescindível. O diretor, além de coordenar os espetáculos, mantinha o contato com as autoridades locais para prestigiar as comemorações, o que o tornava também uma autoridade do lugar. A organização dos grupos com suas vivências particulares e públicas, escolares e cívicas, decerto contribuiu para a construção de uma imagem favorável, porque festiva, organizada e com propósito no imaginário social.

As cerimônias ocorridas nos GEs contavam com a prática do cântico como marca do civismo. Dessa maneira, pode-se afirmar que os hinos motivavam alunos e professores para cada nova etapa das tarefas diárias, tornando-se tão importantes na demarcação do tempo escolar quanto instrumentos da pedagogia cívica então praticada (AZEVEDO; STAMATTO, 2012). Nas atividades em que os alunos deveriam prestar homenagens a considerados heróis locais e nacionais, entoar canções e hinos, hastear as bandeiras nacional e local, decorar e

declamar poesias, participar de desfiles cívicos, materializavam-se as práticas pedagógicas dos GEs as quais serviam para desenvolver o civismo, o respeito às autoridades e à *Ordem*.

Desse modo, não há dúvida que “as festas cívicas na escola primária serviram para fortalecer o Estado brasileiro no imaginário popular por meio do sentimento e da sensibilidade.” (COELHO, 2008, p. 160). Os GEs representavam, assim, o esforço e a resposta da República em torno da difusão da Escola pública no Brasil.

Aqui é importante considerar a relação entre urbanização e educação a partir do advento da República, em virtude das implicações sociais daí decorrentes. As cidades reformadas adquiriram diferentes funções e transformaram-se em palco de diversas experiências. Tais espaços, uma vez transformados, adquiriam a configuração de cidade moderna (AZEVEDO; STAMATTO, 2012). Para tanto, foram exemplos de serviços implantados ou ampliados: luz elétrica, rede telefônica, bondes elétricos, serviços de água e esgotos, abertura de estradas entre a capital e cidades do interior, construção de hospitais, arquivos públicos, escolas, casas bancárias e comerciais, embelezamento e ajardinamento de ruas e praças.

Entretanto, tornam-se evidentes as ações urbanísticas e educativas como forma de controle e dominação social. Segundo Angel Rama (1984), dessas atuações são forjados os valores impostos pela formação das cidades. Assim sendo, ao despontar as cidades latino-americanas por meio das letras e da *Ordem* dos signos, o autor delinea uma analogia entre os projetos urbanísticos e o ideal desejado de *urbe* limpa, estéril e civilizada. Nesse processo remodelador, os GEs exerceram importante papel, contribuindo tanto para o embelezamento da cidade e à divulgação de ideais cívicos quanto para a vacinação das crianças – condição exigida para a matrícula e a permanência daqueles sujeitos nos referidos educandários, fato que plantava na população um hábito caro aos higienistas.

Por isto é que os GEs foram carregados por uma simbologia republicana e se tornaram o carro-chefe da educação no Brasil, formando a base da organização escolar do País no século XX. A construção de prédios escolares e da cultura escolar, da qual os GEs foram representativos, estaria, a partir de então, relacionada à idealização física da cidade e à construção de uma visão articuladora da cidade e da legitimação da República. Nota-se a ideia de cidade letrada e sua relação com as estruturas de poder, a partir da qual Rama (1984) investigou a concepção, o planejamento e a consolidação das cidades latino-americanas. A cidade letrada, cuja ação se articula na *Ordem* abstrata dos signos, teria conduzido e dominado a cidade real, desempenhando ininterruptamente funções ordenadoras e modernizadoras.

Nessa direção caminharam os debates modernizadores no Brasil, travados no alvorecer dos anos 1930, os quais incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Como herança dos anos anteriores, ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador e intervencionista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Para as autoras, o movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essas discussões, pois eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários – mas todos valorizando o papel que a educação deveria cumprir, coerentemente com o seu horizonte ideológico.

Consequentemente, o ideário reformista que tomava corpo desde as duas primeiras décadas do século XX, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), intentava as possibilidades de intervenção do processo educativo, superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do País: sociais, econômicos ou políticos. Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino. Tratava-se do movimento educacional conhecido como Escola Nova, surgido para propor novos caminhos a uma educação que parecia em descompasso com o mundo das Ciências e das tecnologias.

Nesse contexto, as ideias da Escola Nova⁸ introduzidas no Brasil nos últimos anos do período imperial, por meio de um acanhado conjunto de procedimentos, pensamentos ou princípios, facilitaram a posterior difusão desse ideário no País. No entendimento de Nagle (2001), o processo de mudança das ideias pedagógicas que influenciaram determinantemente no ser e no fazer da Escola brasileira avançou significativamente a partir de 1920, momento em que se deu a propagação e quando desencadearam-se as iniciativas para as mudanças institucionais por influência do escolanovismo, revelando preocupações com o processo de aprendizagem das novas gerações. Em 1924, esse panorama se reforçou com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), seguida pela organização da Igreja Católica, que buscava atualização para incorporar os aspectos metodológicos da Escola Nova.

A Escola Nova desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais (NAGLE, 2001). O acelerado processo de urbanização e a

⁸ No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952), quem influenciou a elite brasileira a adotar o escolanovismo. Para John Dewey, a Educação é uma necessidade social (GALLIANI, 2009). Em virtude dessa necessidade, as pessoas deveriam ser aperfeiçoadas para que se afirmasse o prosseguimento social, podendo dar desenvolvimento às suas ideias e seus conhecimentos.

ampliação da cultura cafeeira trouxeram o *Progresso* industrial e econômico para o País, porém com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, acarretando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro. Assim, o sistema educacional que se impunha tornou-se referência basilar do processo de unificação e centralização do Estado brasileiro, posicionando-se como elemento central de modernização intelectual. Adotou-se, então, o ideal da Escola Nova (a preocupação de se vincular a técnica de ensino à formação humana, com ênfase nos processos de conhecimento, com o aluno no centro do processo e o professor como um facilitador da aprendizagem), aspecto que se desenvolveu a partir de 1930, incluindo-se como um dos principais critérios que consolidariam o *Progresso* do Brasil, de maneira que o escolanovismo, de tendência funcionalista e positivista, apoiava uma burguesia vitoriosa.

Desse modo, o espírito salvacionista ancorado na educação e adaptado às condições postas pelo primeiro governo do presidente Vargas (1930-1945), enfatizava a importância da criação de cidadãos em prol da reprodução e da modernização das elites, não obstante, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da Escola no trato da questão social. Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional nacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da Escola como espaço de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Elementos necessários à modernização administrativa, sempre submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo ético – expressão e forma harmoniosa da Nação brasileira.

Nesse contexto, com a Constituição da República promulgada em julho de 1934, o Presidente Vargas fez diversas declarações a respeito da importância da educação, na formação política do povo. Posteriormente, com a implantação do Estado Novo e a Carta Magna de 1937, a educação tem seu papel definido no projeto de nacionalidade idealizado pelo Estado, com menos destaque que na Constituição anterior, mas com uma função de equilibrar a questão social e evitar manifestações ideológicas.

Os auspícios da República deflagraram a renovação pedagógica do ensino, no momento em que são percebidas as deficiências materiais dos estabelecimentos de ensino. Logo, também são notadas as mudanças no paradigma do sistema educacional, sendo necessário o acompanhamento das inovações escolares e da forma de conduzir o ensino primário e de seu interior. Tais modificações visavam à formação ao profissionalismo, característica do pensamento desenvolvimentista impregnado à Nação (SAVIANI, 2013). Conforme o autor, a apropriação das ideias em circulação sobre a renovação educacional

ocorreu no Brasil de forma peculiar – a ênfase esteve nos métodos e nos processos de ensino, isto é, aos aspectos didáticos que mais se coadunavam com o espírito de renovação.

No entanto, em meio a essas mudanças administrativas e pedagógicas, os GEs passaram a ser considerados um modelo escolar muito oneroso para as condições de extrema precariedade da educação pública, que se agravava pela falta de recursos financeiros e investimentos dos Estados. Havia muitas tarefas a serem realizadas para dar início ao processo de difusão da educação popular, como criar escolas, formar professores capacitados a novos processos pedagógicos e equipar os estabelecimentos de ensino. A implantação de uma organização escolar mais complexa implicava maior número de funcionários e a construção de edifícios especialmente erguidos para essa finalidade. Os GEs passaram a estar muito além dos horizontes de viabilidade das reformas educacionais preconizadas pelos republicanos.

Não obstante, em 1942, houve a implementação das chamadas Leis Orgânicas do Ensino (que possibilitaram ao governo da União o poder de estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional), complementadas em 1945, prevendo a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além de organizar os ensinos primário, secundário e normal, o ensino comercial e o ensino agrícola (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Primeiramente, chamado de Serviço Nacional dos Industriários e, em seguida SENAI, esse sistema de ensino paralelo ao oficial foi criado a fim de fortalecer o ensino industrial, como estratégia de atendimento à demanda econômica da classe trabalhadora comprometida com a produção fabril – já eram indícios da expansão da política de reprodução capitalista das fábricas para as escolas.

Diante dessa situação, Shiroma, Morais e Evangelista (2007) constatam que as Leis Orgânicas permitiram a persistência de um dualismo na educação que ainda não se resolveu até hoje no País – aos pobres é destinado um ensino primário e profissionalizante, de modo precário e acelerado, para suprirem o mercado de trabalho que necessita de mão de obra barata, entretanto, aos ricos são oferecidas Educação secundária e a superior, permitindo-lhes uma melhor preparação para alçar cargos que necessitam de profissionais mais qualificados. Por outro lado, as autoras informam que com o fim dos anos ditatoriais do Estado Novo, foi promulgada a Nova Constituição, com a promessa de liberdade e direito à educação para todos, em todos os níveis, conforme pregava a Constituição de 1946. Em 1948, uma comissão de especialistas elaborou e enviou ao Congresso Nacional uma proposta sobre os novos rumos

da educação brasileira. Os debates duraram até 1961, ano em que a LDBEN 4.024, de 20 de dezembro, foi promulgada.

Nessa conjuntura iniciaram-se as reformas dos anos de 1960. Em janeiro de 1964, João Goulart propôs o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), inspirado no método freireano, a fim de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, com o intuito de alargar o quantitativo de eleitores, pois o voto não era facultativo aos analfabetos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). No entanto, com o Golpe Militar em abril de 1964, uma das ações iniciais do governo foi extinguir o PNA.

O Golpe Militar marcou o início da pedagogia tecnicista, com as ideias de racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013). Essas novas tendências comportavam uma corrente crítico-reprodutivista, típica de uma sociedade capitalista, na qual sua educação reproduz os interesses do capital. Assim, as reformas que vieram com a Ditadura tinham claramente o objetivo de formar capital humano para o mercado de trabalho, estimular hábitos de consumo, o total controle sobre a produção intelectual, cultural e artística, além de integrar a educação aos planos de desenvolvimento e segurança nacionais. O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), planejado por economistas, estampava exatamente essa visão de que a educação deveria acelerar o processo de desenvolvimento econômico do País, formando cidadãos aptos a produzir lucros individuais e sociais.

Contudo, promulgada a Constituição de 1967, não se previa percentuais mínimos a serem destinados à educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Além disso, nos anos de 1970, a crise econômica foi instaurada e o regime militar, pressionado, pois o grande beneficiado do “milagre econômico” anunciado pelo governo foi o capital estrangeiro e as empresas estatais que se expandiram muito durante o regime militar, especialmente a PETROBRAS, a Vale do Rio Doce e a TELEBRAS, arrematam as autoras. Porém, uma vez sufocada a economia nacional privada, pequenas e médias empresas perdiam espaço e o endividamento externo crescia. Os trabalhadores, por sua vez, tinham seus salários aviltados, mas estando submetidos à inflação em alta com a crise do petróleo de 1973⁹.

Na República, a educação deveria ser considerada um dos caminhos fundamentais na luta contra o analfabetismo, pela universalização do ensino e para a promoção do amor à

⁹ Entre outubro de 1973 e março de 1974, o preço do petróleo aumentou em cerca de 400%, causando reflexos poderosos nos Estados Unidos e na Europa e desestabilizando a economia por todo o mundo. É justamente este momento que coincide com o fim do milagre econômico ocorrido na Ditadura Militar no Brasil (LESSA, 1997). A crise do petróleo que barrou os altos índices de crescimento do Brasil foram fundamentais para a população continuar a se rebelar contra o regime militar no País, fazendo aumentar as críticas e transparecer os abusos que o governo encobria ao longo dos anos com a máscara do crescimento nacional.

Pátria, da organização, do controle, da disciplina, da civilização, da *Ordem* e do *Progresso* do povo brasileiro (FERREIRA, 2000). No entanto, os GEs passaram por muitas dificuldades, em virtude da carência de recursos financeiros, desde as más condições físico-estruturais, a falta de manutenção dos prédios, a insuficiência de recursos materiais (didático-pedagógicos), a precariedade na formação docente, os baixos salários dos professores, até as dificuldades do corpo docente em absorver novas metodologias de ensino, no avançar dos anos.

Face a esse cenário, os GEs não atingiram as finalidades pretendidas, pois durante a instalação e consolidação da República no Brasil, o modelo esteve desarticulado e fragmentado pela dissociação entre as reformas econômicas e as educacionais. O que não permitiu a instituição de um sistema educacional capaz de atender às necessidades modernizantes do País (SAVIANI, 2007). O que se pode afirmar, de fato, é que nas propostas de renovação escolar, os GEs corroboravam com o processo de manutenção do projeto republicano de sociedade, por meio do controle e da manipulação popular, face a uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de construção nacional e a propostas de fortalecimento do Estado.

Tais discursos e propostas sustentaram sugestões de reformas na Economia e na Política, e para as quais a educação da população brasileira era considerada patamar fundamental (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Tempos em que se conjeturou sobre a construção e/ou o fortalecimento do Estado e, em seu entorno, a construção e/ou a redefinição da nacionalidade educada. Porém, é de se questionar que a escola primária brasileira, pautada nos GEs, tenha sido pensada no mais alto padrão de qualidade, haja vista que na prática foi executada no seu mínimo, deixando de funcionar como equalizadora de problemas sociais.

Mediante essas colocações, pode-se inferir que os GEs representaram um grande acontecimento no Brasil, em assunto de educação realizada pela administração republicana. Isso ficou tão arraigado na cultura popular, e mesmo na literatura da história da educação brasileira, que até hoje, para muitos, a República inventou a Escola pública no Brasil (STAMATTO, 2005). Todavia, as transformações sucedidas no sistema de ensino primário brasileiro, no início do século XX, relacionam-se às mudanças concernentes ao entrelaço do tempo e do espaço escolar da época. Isso no mesmo instante em que a vigilância sobre os sujeitos do ato educativo aumentou consideravelmente, embasada no pensamento da racionalidade científica e da divisão do trabalho. Contribuindo, assim, para a consagração de desigualdades e para a manutenção do *status quo*, pois é nesse contexto que a Escola de fato foi pensada e posta em prática – como ação ideológica de dominação.

O surgimento dos Grupos Escolares tornou-se campo fértil para que houvesse uma maior hierarquização de conhecimentos. Assim, os conteúdos deveriam ser ensinados em sala de aula; favoreceu-se a tentativa de homogeneizar a classe de alunos a partir do aspecto relativo ao grau de desenvolvimento cognitivo dos educandos, tomando como referência a idade biológica; aglutinou professores em um mesmo prédio escolar; necessitou de um novo personagem para exercer a atividade de controle, fiscalização e gestão – o Diretor escolar (PINHEIRO; LOPES, 2016). Entre outras tradições que foram inventadas e que, apesar de os GEs não mais existirem, as suas práticas disciplinares e de organização do trabalho escolar permanecem até hoje.

Decorridos 78 anos de existência (1893-1971), os GEs passaram a ser extintos, por meio da Lei n. 5.692¹⁰, sancionada no dia 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Na concepção de Vidal (2006, p. 6), essas instituições acolheram em seus bancos duas gerações de brasileiros “e foram responsáveis pela inserção de uma significativa parcela da população nacional no universo dos saberes formalizados.” Destarte, pode-se inferir que os GEs foram passageiros, pois logo deixaram de existir, e ao mesmo tempo duradouros, pois fixaram a Escola com características que dermarcam a organização escolar no País.

Na concepção de Pinheiro (2002), esse panorama contribuiu para a constituição de culturas escolares e práticas educativas assentadas nas tradições que se processaram no interior da Escola, compreendendo que elas podem ter alcançado uma dimensão extrainstitucional escolar. Nesse sentido, contribuíram para a formação de uma cultura educacional, que no caso do Brasil, especialmente do Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Macapá, no então Território Federal do Amapá, além de tentar homogeneizar seres pensantes e singulares, era aborrotada de ações cívicas, nacionalistas, disciplinares e pratriotistas ancoradas no lema de *Ordem e Progresso*, sem espaço para o reconhecimento e a valorização da imensa heterogeneidade dos sujeitos que compuseram o espaço escolar.

Apesar disso, observa-se que o então passado não está distante do panorama político nacional vigente no País, uma vez que no contexto atual, esse perfil de Escola encontra eco tanto na proposta de Projeto de Lei n. 867/2015¹¹ – o primeiro a ser apresentado objetivando a instituição da “Escola sem Partido” em âmbito nacional, restringido o professor à difusão de

¹⁰ Lei 5.692 decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici em 1971, esta Lei fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências.

¹¹ Proposta de Projeto de Lei que tramita na Câmara dos Deputados, incluindo, dentre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>.

conhecimentos formais, sendo impróprio e até punível o diálogo com a realidade social –, quanto nos discursos do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, sobretudo em sua Proposta de Plano de Governo¹² para a área da educação, cujo teor explicitado é visivelmente nacionalista, sendo fortemente marcado por frases de efeitos, como por exemplo, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” e “a nossa bandeira é verde e amarela.”

Novamente vê-se o discurso de *Ordem e Progresso* ganhando destaque no cenário brasileiro, desta vez na atualidade, como o caminho apontado para solucionar os mesmos problemas que se perpetuam ao longo da História do Brasil, tais como: a pobreza, a fome, a miséria, o analfabetismo, as doenças, as injustiças e as desigualdades sociais. Isto encobre, na verdade, a existência de uma real intenção – a manutenção contínua de grupos hegemônicos e, de seus interesses particulares e ambiciosos pela eminência de poder –, como foi o caso do governo de Janary Gentil Nunes no Território Federal do Amapá.

¹² A Proposta de Plano de Governo de Jair Messias Bolsonaro, Presidente do Brasil eleito em 28 de outubro de 2018, encontra-se no *site* do Partido Social Liberal (PSL). Disponível em: http://www.psl-sp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf.

3 “CAMINHOS DAS PEDRAS:” O PERCURSO METODOLÓGICO

No transcorrer da pesquisa, enfrentou-se o desafio de garimpar documentos e identificar as fontes históricas que pudessem dar suporte à investigação. Localizá-las, sistematizá-las e organizá-las, de forma a ser admissível sua análise, foram ações que conduziram os caminhos, as descobertas e os procedimentos metodológicos, os quais serão socializados nesta seção, por intermédio das subseções *Fontes documentais históricas: perscrutando impressos*; e *Perspectiva de análise documental*.

3.1 FONTES DOCUMENTAIS HISTÓRICAS: PERSCRUTANDO IMPRESSOS

No cerne desta pesquisa de cunho histórico-documental, considerou-se o levantamento e a análise de fontes impressas como essenciais à reconstrução das práticas educativas do GE Barão do Rio Branco, visto que este processo encontra-se intimamente relacionado à preservação e à organização de arquivos que possibilitam a pesquisa e a produção de conhecimento (VIEIRA, 2013). Portanto, tal reconstrução, enquanto objeto de análise da História da Educação, exigiu fontes que seriam a base da análise histórica e documental.

Desse modo, a pesquisa documental pode ser realizada tendo em vista documentos contemporâneos ou retrospectivos, os quais ainda não receberam um tratamento analítico, ou que poderão passar por novas análises, a depender dos objetivos da investigação (VIEIRA, 2013; RODRIGUES e FRANÇA, 2010). Nesse viés, Cellard (2008) acrescenta que o uso de documentos em pesquisa possibilita ampliar o entendimento dos objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Tal é o caso deste estudo, que não considera o objeto isolado ou dissociado de sua realidade. Diante disso, elegeu-se como *locus* de investigação o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, situado no centro urbano da capital Macapá, com o recorte temporal que abrange da sua implantação, na década de 1940, até o término do primeiro governo do Território Federal do Amapá, ocorrido em 1956.

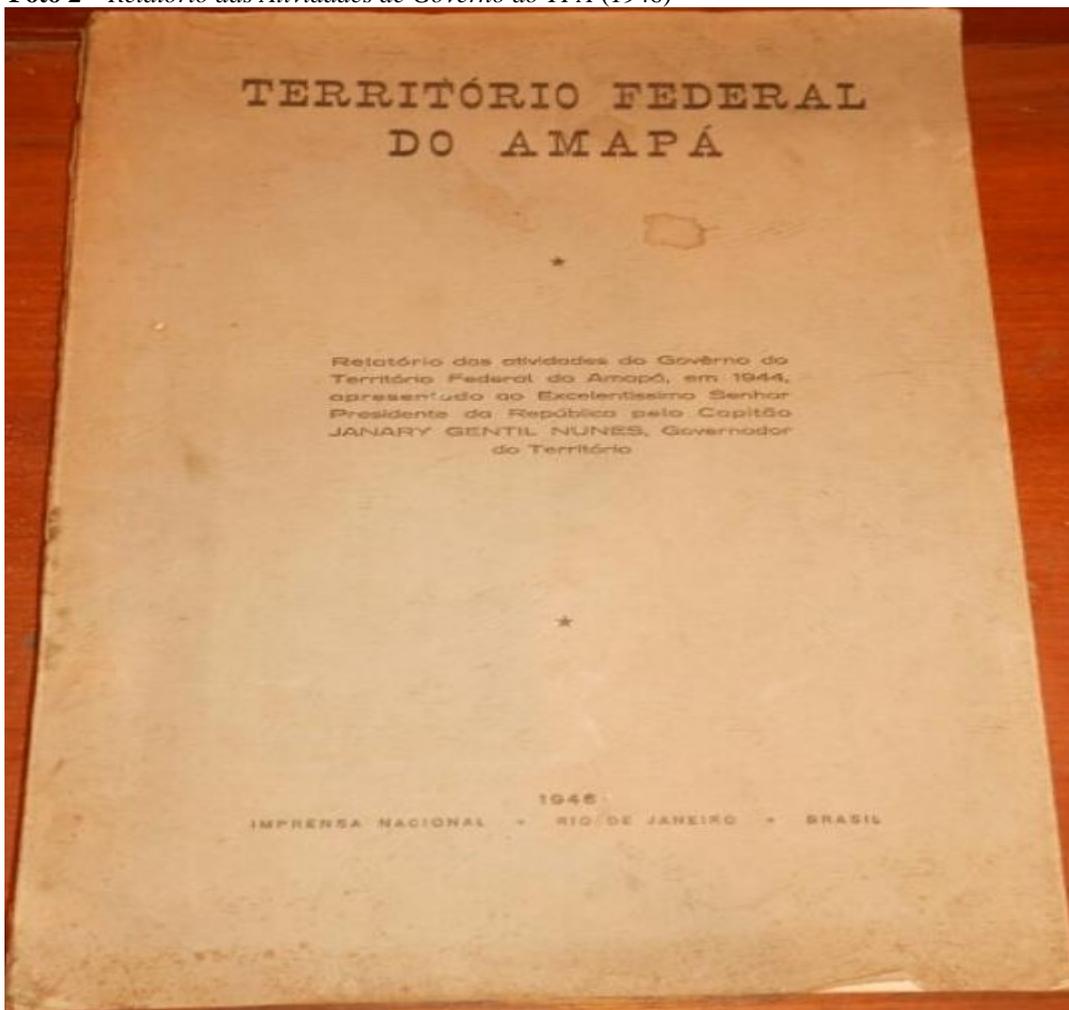
As fontes documentais inquiridas foram: o *Relatório das Atividades de Governo do TFA* (entregue por Janary Nunes ao Presidente da República, Getúlio Vargas), o *Jornal Amapá* (publicação criada em 1945, sob a custódia do governo territorial) e os registros fotográficos da época. Todavia, ao iniciar a pesquisa documental, é preciso conhecer a história das peças documentais que se têm em mãos (BACELLAR, 2018). À luz desse autor, contextualizar o documento coletado é fundamental para o ofício do pesquisador. Logo, as fontes empreendidas por este estudo, comprometidas com o propósito de divulgar os feitos do governo janarista, são descritas a seguir.

3.1.1 Relatório das Atividades de Governo do Território Federal do Amapá

O *Relatório das Atividades de Governo do TFA* trata-se de um documento oficial de caráter histórico e técnico-administrativo, cujo objetivo era apresentar informações concretas ao Presidente Getúlio Vargas, em relação às atividades de Governo do Território Federal do Amapá, entre 27 de dezembro de 1943 – data em que Janary Gentil Nunes foi nomeado governador – e o encerramento dos trabalhos executados até 31 de dezembro de 1944.

Esse documento foi elaborado pelo então gestor territorial amapaense e entregue ao Presidente da República, para que este tomasse conhecimento da situação em que se encontrava a região do Amapá e das providências iniciais de governo que estavam sendo realizadas, entre as inúmeras ações que haviam sido planejadas após a criação do Território, visando seu desenvolvimento social, político, econômico e cultural. Publicado em 1946 pela Imprensa Nacional da capital do Brasil, na época a cidade de Rio de Janeiro, o *Relatório das Atividades de Governo do TFA* possui 149 páginas. É possível observá-lo na Foto 2:

Foto 2 – *Relatório das Atividades de Governo do TFA* (1946)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA*.

No *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, Janary Nunes informou suas ações de governo direcionadas ao TFA. As mensagens do governador, escritas no documento pretendendo a inserção do solo amapaense ao contexto Nacional, denotam o seu objetivo de controlar a vida social de seus novos governados, por intermédio de sua intervenção direta em todos os segmentos sociais (educação, saúde, segurança etc.). De tal modo, este documento, constituiu-se uma importante fonte de pesquisa sobre o ex-Território, ao trazer aspectos sobre a educação escolar atinentes ao objeto deste estudo.

Lobato (2009) ressaltou, em *Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)*, que o conteúdo explícito no *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, visava enaltecer a força e o alcance das políticas públicas implementadas, tornando verificável os ambiciosos objetivos educacionais do governo janarista, uma vez que o impresso contém informações das diretrizes para o funcionamento da educação escolar, no que tange à organização e ao funcionamento da instrução pública no Território. Além disso, o referido documento traz o discurso oficial do governo em relação à educação, como peça fundamental ao *Progresso* da região. Logo, pode-se afirmar que a legislação relacionada à educação torna-se fonte histórica documental essencial para se produzir conhecimento histórico educacional.

No entanto, “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu.” (BACELLAR, 2018, p. 63). Ciente disto, foi preciso investigar a legislação educacional amapaense presente no *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, estabelecendo suas conexões com o poder hegemônico para se ter conhecimento do governo aqui instalado. Assim, pode-se inferir que as mensagens de governo do TFA apresentaram-se como possibilidade de realizar uma crítica ao governo janarista profundamente fundamentado no discurso nacionalista de *Ordem e Progresso* que se arraigou em Macapá, sobretudo por meio da instrução primária disseminada pelo GE Barão do Rio Branco.

Convém mencionar que esta documentação enaltece, entre outros aspectos educacionais, o projeto arquitetônico do prédio onde ocorreram as atividades educativas do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, cuja construção foi iniciada em 1944. Portanto, reitera-se que a fonte documental trouxe inúmeras informações que puderam ser descortinadas acerca dos objetivos do governo com a instalação da instituição investigada.

3.1.2 *Jornal Amapá*

O *Jornal Amapá* foi criado em 19 de março de 1945, sendo estabelecido por Janary Nunes como órgão oficial de Governo do Território Federal do Amapá, tornando-se o porta-voz de ações e pronunciamentos governamentais. Entre as edições deste veículo de comunicação, eram transmitidos diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que representavam e movimentavam o cotidiano da sociedade amapaense. As práticas e as representações expressas nos artigos do jornal estavam fortemente comprometidas com o governo, principalmente na esfera política.

Desse modo, o *Jornal Amapá* apresentou-se como um instrumento de manipulação de “interesses e de intervenção na vida social; nega-se aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero veículo de informações, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere.” (CAMPELO; PRADO, 1980, p. 118). Oportunamente, havia um grande interesse por parte de Janary Nunes no papel informativo desempenhado pelo periódico, sendo perceptível que seu articulista se esforçava na divulgação de tudo que pudesse convir à equipe do governo. Apesar disso, Lobato (2009) afirmou que o *Jornal Amapá* não tinha grande volume de tiragem, haja vista o alto número de analfabetos e de semianalfabetos presentes no TFA. De acordo com o autor, seu público alvo era especialmente o pouco quantitativo de servidores públicos do Território, embora crescente com o decorrer do governo.

Foto 3 – Vista da representação simbólica do *Jornal Amapá* (1945)



Fonte: *Jornal Amapá*.

Na Foto 3, nota-se o conjunto formado para representação gráfica da nomenclatura do referido periódico, chamando atenção o formato das letras em maiúsculo da palavra “Amapá” e o seu traçado específico, fixo e característico que fizeram parte de sua terminologia e simbologia visual, a qual remete a estradas e rios da região – supondo caminhos para o futuro desenvolvimentista, que era a proposta do governo de Janary. Oliveira (2016, p. 17) destacou, em *Público/confessional, cultura escolar e formação de habitus: a Escola Doméstica de Macapá/AP (1951-1964)*, que o uso dessa fonte documental permite aferir informações significativas por meio da periodicidade de publicação do *Jornal Amapá*, pelo fato de que:

até o número 469 consistia de uma edição semanal, passando a ser duas edições por semana no número seguinte, sempre aos domingos e, de forma aleatória, na terça ou na quinta-feira. O número de páginas também variava entre 4 e 6 para edições normais e 8 a 12 páginas, divididos em dois ou três cadernos, para edições especiais, tais como o dia 13 de setembro, em alusão à criação do Território Federal do Amapá, ocorrida em 1943, e ao dia 25 de janeiro em comemoração à instalação do GTFA, sob a administração de Janary Nunes. Nessas ocasiões, o *Amapá* divulgava minuciosamente as ações e os discursos governamentais (OLIVEIRA, 2016, p. 17).

Nesta perspectiva, as coleções aqui analisadas cobriram o período de 1945 a 1956. A consulta dessa fonte pelo pesquisador oportunizou conhecer e refletir sobre as práticas e as representações do GE Barão do Rio Branco, consubstanciadas à política educacional do governo janarista. Tal fonte contém informações que reportam à instituição de ensino, seus sujeitos e suas práticas escolares – elementos que compuseram o processo educativo e fizeram parte da cultura escolar, possibilitando compreender o papel que a instituição exercia na sociedade macapaense, considerando os ditames da política janarista que moldaram sua relação com o poder público territorial, sob o domínio do sentimento nacionalista de *Ordem e Progresso*.

Logo, esse meio de comunicação como fonte de pesquisa foi fundamental, dado o seu caráter informativo, ao servir como instrumento de registro de questões relacionadas às atividades educativas realizadas no âmbito do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, principalmente de momentos cívicos, encerramento de anos letivos, reuniões de pais e mestres, cursos para o aperfeiçoamento docente, entre outros eventos. Além de inúmeras medidas unilaterais que atendiam aos anseios do governo janarista, que para ter visibilidade, consolidação e manutenção, almejava formar por meio da referida instituição de ensino, uma população subserviente, imersa a um conjunto de práticas educativas de normalização e controle social, político, econômico e cultural que viessem contribuir para a execução de um novo processo de colonização dessa parte da Amazônia.

3.1.3 Registros fotográficos

A utilização de registros fotográficos, especialmente os que foram fixados no *Relatório das Atividades de Governo do TFA* e nas matérias do *Jornal Amapá*, tidos como oficiais, constituiu importante fonte de pesquisa documental, que por meio de fotografias, materializavam aspectos que remetiam às principais mudanças ocorridas na paisagem do Território, por ocasião do governo janarista. Tais fotografias da sociedade amapaense da época sempre ensejavam ilustrar as construções e as inaugurações de edifícios, os discursos oficiais e as práticas escolares – como era o caso das atividades realizadas pelo Grupo Escolar Barão do Rio Branco.

Para Lobato (2009), as fotografias de obras e serviços do governo ganharam grande espaço nas páginas do *Relatório das Atividade de Governo do TFA* e do *Jornal Amapá*, com o intuito de fazer repercutir a mensagem de que havia algo novo a ser reconhecido pelos habitantes da região. Desta maneira, percebeu-se que o emprego pelo governo territorial, desses registros, engendrava uma memória e uma representação idealistas, tendenciosas, fortemente comprometidas com os interesses particulares de Janary Nunes.

Por isso, foi necessário atentar para o fato de que “a imagem fotográfica fornece provas, indícios, funciona sempre como documento iconográfico acerca de uma dada realidade. Trata-se de um testemunho que contém evidências sobre algo.” (KOSSOY, 1999, p. 33). Para o referido autor, o registro fotográfico une a realidade com o passado, captura a matéria e o ato na sua bidimensionalidade, como também verifica que a cena fotografada realmente esteve inserida em determinado espaço-tempo, como um certificado legitimador do momento. Assim sendo, utilizar fotografias como fonte documental oportunizou inúmeras possibilidades de interpretação de um passado e de uma memória que aqui foram investigados historicamente.

Diante do exposto, todas as fontes documentais contempladas por este estudo expressam interesses pessoais, muito mais do que a realidade concreta; por isso elas exigiram do pesquisador cautela perante o risco de tomar determinada realidade desejada como algo realizado. Nesse sentido, cada documento, na concepção de Le Goff (1994, p. 545), “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder.” Nesse caso, competiu ao pesquisador a tarefa de conferir a legitimidade dos documentos investigados, buscando compreender os limites e as perspectivas de análises desses impressos.

Os impressos ajudaram a combinar, interpretar e analisar os dados e as informações obtidos com o rastreamento dos registros pesquisados nos arquivos, com base na cultura e na sociedade do seu tempo. Nesta perspectiva, tornou-se necessário compreender que tais documentos não são produções isentas ou ingênuas, mas traduzem leituras, modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço (LE GOFF, 1994). Deste modo, as fontes, ao serem investigadas, possibilitaram, nesta pesquisa, a emergência de novos elementos para uma análise mais cuidadosa, crítica e reflexiva, concernente à Historiografia da Educação no Amapá, em relação ao processo educativo do GE Barão do Rio Branco, que se consolidou na cidade de Macapá, no primeiro governo do Território.

Investigar a realidade educacional do GE Barão do Rio Branco, por meio de documentos históricos produzidos e veiculados no TFA, possibilitou mergulhar no que havia de específico e singular no sentido que a instituição adquiriu nessa região da Amazônia brasileira. Sobre este aspecto, Saviani (2007) enaltece a importância de estudos regionais que se dediquem ao processo de escolarização primária, evidenciando a necessidade de construir conhecimentos que contribuam para a (re)construção da História da Educação no País.

Entretanto, apesar da riqueza dos documentos levantados, este estudo não teve a pretensão de esgotar as discussões acerca do seu objeto. Salienta-se que há muito ainda para se pesquisar a respeito do funcionamento do GE Barão do Rio Branco e de seu processo educativo. Espera-se que os apontamentos realizados por esta pesquisa possam nortear outros pesquisadores a novos olhares, uma vez que é na análise construída que “o pesquisador cria formas mais adequadas para seu objeto e problema de pesquisa, de percepção de recorrências, regularidades e irregularidades. Mas não há um modo único de fazê-lo.” (LUCHESE, 2014, p. 151). Dessa maneira, os questionamentos apareciam à medida em que se tinha contato com o material coletado, sendo que para organizá-lo foi necessário manuseá-los, portanto, conhecê-los. A sondagem nos arquivos públicos foi uma tarefa desafiadora.

Diante disso, amparado em Rodrigues (2012, p. 20), reforça-se o pensamento de que muitas vezes o pesquisador precisa criar mecanismos que possibilitem o desenvolvimento de estudos na área da História da Educação:

Com certeza, não é excessivo destacar, a Escrita da História da Educação é realizada com base nos vestígios que conseguimos localizar. Catalogá-los, organizá-los e dar-lhes uma forma passível de análise é o desafio enfrentado pelos pesquisadores comprometidos com a produção no campo da História da Educação.

Nesse processo investigativo, o uso das fontes possibilitou problematizações e questionamentos com base no contexto em que foram produzidas, levando em conta os pontos em que os documentos apresentavam sincronias e contradições. Tal fato permitiu identificar as intercorrências e as regularidades dos feitos escolares (pedagógico e administrativo). De acordo com Luchese (2014, p. 151), no “atravessamento dos documentos, perceber as recorrências, os indícios como formas de pensar a educação e as múltiplas relações sócio-político-econômicas, que produzem os discursos” é atributo da pesquisa – razão pela qual as interações com a historiografia precisam ser realizadas.

3.2 PERSPECTIVA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Este estudo insere-se no campo do conhecimento da História da Educação. De acordo com Saviani (2007), esta área do saber permite uma visão global do processo educativo e possibilita ao educador compreender minuciosamente suas funções, pois o conhecimento dos métodos de ensino da herança cultural tem mostrado que não há povo, por mais simples que seja sua organização social, sem um conjunto de meios educativos que garanta sua continuidade no tempo e no espaço.

Neste sentido, considerando o amplo universo da educação, esta investigação contempla o seu aspecto formal (institucional/escolar), concentrando sua atenção às ações educativas de normalização e controle social, realizadas pelo governo do então Território Federal do Amapá no Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Macapá, no período de 1944 a 1956. A escolha da instituição e do período em questão se justifica pelo momento histórico representado pela instalação do Território Federal do Amapá e de seu primeiro governo dirigido pelo capitão do Exército brasileiro Janary Gentil Nunes, pois entre suas atividades emergenciais esteve a construção do referido educandário, objeto deste estudo, que se fixou na capital territorial como um grande aliado do governo na região.

Os meados dos anos de 1940 marcaram definitivamente no TFA o começo de uma política governamental que ambicionava a mudança de hábitos e costumes da população local, sob o pretexto de seu desenvolvimento econômico e de sua integração ao Brasil, por meio de um programa de educação escolar que deveria abranger todas as idades e sexos (OLIVEIRA, 2016). Neste contexto, a instrução primária recebeu maior destaque no plano de governo janarista, em que o GE Barão do Rio Branco figurou como expressão da política pública educacional na capital macapaense, cuja função seria a de promover a formação escolar

básica de seus cidadãos. Dessa maneira, o *corpus* documental desta pesquisa, consentiu a utilização de duas importantes categorias, a saber:

1) *História das Instituições Escolares*: à luz de Buffa (2002), investigar o processo de criação e instalação da Escola, a caracterização e a utilização de seu espaço físico, a relação de poder, a seleção de conteúdos escolares utilizados, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, a legislação e normas, permite dar significados para a sociedade na qual a Escola está inserida.

2) *Cultura Escolar*: na concepção de Julia (2001, p. 14), a cultura escolar demonstra que a Escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é ao mesmo tempo um espaço de “inculcação de comportamentos e de *habitus*.”

As categorias foram dialogando entre si, por meio de um arcabouço teórico-metodológico que possibilitou analisar as práticas e as representações materializadas no GE Barão do Rio Branco de Macapá. Sob esse ângulo, foi possível compreender como esse educandário impôs aos seus sujeitos um ensino calcado em valores, princípios e condutas morais que deveriam ser seguidas conforme convinha à política macapaense adotada por Janary, que almejava a integração do TFA à nação brasileira.

Diante de tais categorias, as análises desenvolvidas fundamentaram-se teórico-metodologicamente em duas vertentes: a *História Cultural*, nas ideias de autores como Chartier (1990; 2002; 2010); e o *Paradigma Indiciário*, na perspectiva de Ginzburg (1989; 1983). Dessa maneira, tornou-se plausível analisar as práticas educativas materializadas no GE Barão do Rio Branco, por meio das relações entre os vários elementos que as compuseram, tais como sujeitos, conteúdos, tempos, espaços etc.

Em consequência disso, ocorrem de ações, normas, práticas e representações do universo escolar veiculadas pelo GE em destaque, necessitarem ser entendidas em cada contexto em que foram produzidas quanto à intenção, que varia de acordo com o tempo, frente às demandas de ordens diversas, que podem ou não ser atendidas (FARIA FILHO, 2000; JULIA, 2001). Trata-se de questões políticas, de socialização ou de orientações religiosas, nas quais os sujeitos são envolvidos na obediência (ou não) das normas e no estabelecimento das práticas diárias do fazer escolar. Por essa razão, este estudo optou pela História Cultural, uma corrente que se preocupa em priorizar a construção histórica, por meio de manifestações/práticas/representações populares de determinada cultura, em dado período e lugar (FARIA FILHO, 2000). Nessa vertente, os processos de escolarização, as relações entre práticas e discursos e a Escola, propriamente, apresentam-se como objetos historiográficos.

Convém destacar que a História Cultural é resultante de um diálogo que se estabeleceu, desde os anos de 1960, entre Sociologia, Antropologia e História. Essa nova forma de interação entre diferentes áreas contribuiu para escrever a História da Educação no Brasil, haja vista a possibilidade de “olhar a educação escolar [...] de um ponto de vista enriquecido.” (HILSDORF, 2003, p. 41). Essa perspectiva tem permitido refletir historicamente acerca do papel da Escola na construção da sociedade.

Assim sendo, as noções de práticas e representações têm sido bastante úteis aos pesquisadores culturais, visto que, por meio delas, é possível examinar tanto os objetos culturais produzidos, seus sujeitos produtores e os receptores de cultura (PESAVENTO, 2005), como também os processos que envolvem a produção e a difusão cultural, os sistemas que dão suporte a tais processos e sujeitos e, por fim, as normas a que se conformam as sociedades em virtude da consolidação de seus costumes. Neste contexto, Burke (2008) menciona a emergência dos aspectos culturais, no que diz respeito aos estudos relacionados ao comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico.

Deste modo, a História Cultural, como perspectiva de análise, tem por “principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos.” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). No caso da realidade do GE macapaense, é perfeitamente aplicável a concepção do autor de que as

percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem impor uma autoridade à custa de outros, pois elas menosprezadas a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [...]. As lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

Por conta disso, tornaram-se imprescindíveis, para o melhor entendimento sobre a política educacional do GE Barão do Rio Branco, as contribuições das categorias História das Instituições Escolares e Cultura Escolar. Esses aportes possibilitaram historiar a instituição educativa e compreender como se configurava a Cultura Escolar macapaense no período investigado, permitindo um estudo mais acurado dos elementos que congregaram a educação no referido Grupo Escolar. Nesse contexto, Faria Filho (2000, p. 85) considera que

a noção de cultura escolar é entendida como a forma em que uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as

sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares.

Nesta perspectiva, a utilização da categoria Cultura Escolar mostrou-se como possibilidade, como bem irá conceber Julia (2001, p. 10), do abrir a “caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” por meio das fontes documentais. O referido autor compreende Cultura Escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 13). Cabe informar que não se descartou a possibilidade de averiguar se existem acervos do GE Barão do Rio Branco armazenados no respectivo prédio, que atualmente funciona como Escola da rede estadual de ensino do Amapá.

No entanto, ao adentrar no interior da instituição, foi encontrado apenas um Livro Ata, (consultado pelo pesquisador), cujo objetivo era registrar o nome de alunos concluintes do Curso primário elementar e complementar, de 1946 a 1960, não sendo possível localizar outros documentos escolares no educandário, que servissem como registros de memória e de Cultura Escolar da época, forjadas pelo governo janarista. Por conta disso, este estudo concentrou sua análise nas normas e nas finalidades que regularam o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, presentes nos documentos oficiais da época. Perante esta atitude, Julia (2001, p. 19) ratifica que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas” – por isso buscou-se promover um diálogo entre os documentos, o contexto histórico, a historiografia, a legislação educacional, o *Jornal Amapá* e o *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, que remeteram à configuração da cidade de Macapá no contexto territorial amapaense sob a custódia de Janary Nunes.

Assim, privilegiou-se a reflexão a respeito das normas, dos registros escolares, das características do GE quanto ao espaço físico, às condições disponíveis para o ensino primário e ao funcionamento da instituição, contidos nos documentos oficiais. Nesse aspecto, ser pesquisador, antes de tudo, exige que se desconfie das fontes e das intenções de quem as produziu (BACELLAR, 2018), considerando-se que a história da instituição educativa aqui empreendida não pode ser feita apenas por meio da descrição dos documentos, mas de acordo com a trajetória histórica que envolveu sua criação, seus objetivos e sua relação com as comunidades micro e macro sociais. Igualmente, a

relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem cruzada dos planos macro, meso ou micro-histórico, por uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceitualização

espaciotemporal: o nacional/universal, o regional, o local. É nesse redimensionamento que as abordagens de tipo meso permitem representar com rigor e atualidade a instituição educativa como totalidade, em permanente relação e desenvolvimento (MAGALHÃES, 2004, p. 134).

Logo, apresentar os documentos e situá-los em seu contexto foi uma preocupação e uma necessidade no decorrer da pesquisa, por ser “impossível falar de história das instituições educativas sem situá-las na região que estão inseridas e, ante outras escolas, situá-las no contexto socioeconômico da época.” (WERLE, 2004, p. 32). Portanto, foi preciso estabelecer relações entre a instituição, os documentos e o contexto em que foram inseridos, permitindo reconstruir uma narrativa que visasse descortinar a instituição investigada.

Para Sanfelice (2007, p. 77), quando se toma a decisão de pesquisar a História das Instituições Escolares, como categoria de análise, o condicionante inicial que se põe é o da temporalidade, haja vista que

No interior das instituições escolares há um quebra-cabeça a ser decifrado. Uma vez dentro da instituição, trata-se de se fazer o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares. Legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares, relações de poder, ordenamento do cotidiano, usos dos espaços, docentes, alunos e infinitas coisas que ali se cruzam. Pode se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si.

Em vista disso, Magalhães (2004, p. 58) considera que inúmeros elementos da sociedade (sociais, políticos, econômicos e culturais) interagem, articulam-se entre si e com o contexto. Em virtude dessas inúmeras interações, são forjadas as práticas escolares tecidas no cotidiano, além das apropriações dos métodos de ensino utilizados, da construção dos sujeitos e de suas relações em meio a modelos e regulamentos prescritos, de modo que

Historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os ‘compromissos’ sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural do contexto.

Magalhães (2004) prossegue seu posicionamento, indicando que muitas são as formas de abordagens e variadas são as perspectivas de análise a serem vislumbradas, quando se tem como figura central os Grupos Escolares. Conseqüentemente, a instituição escolar é tudo isso: é única, sendo muitas; e muitas, sendo uma só; ela é dinâmica, levando em conta a construção que se forja no dia-a-dia, na interação de elementos envolvidos interna e externamente à instituição escolar.

Vale ressaltar que o diferencial entre os estudos sobre História das Instituições Escolares e Cultura Escolar, bem como outras abordagens históricas da educação, consiste principalmente na força interpretativa que provém da agregação de conhecimentos de outros campos que confluem para uma compreensão mais rica e fiel da vida escolar. Nesta direção, tornou-se imprescindível o Método do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989, p. 149), para entender que o “conhecimento histórico é indireto, indiciário e conjectural.” Destarte, confiou-se na “proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores.” (GINZBURG, 1989, p. 151). Por intermédio do Paradigma Indiciário, é possível, na concepção do autor, entrever “o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas das presas.” (GINZBURG, 1989, p. 157). Em decorrência disso, sinais, pistas, traços, indícios mínimos sobre o GE Barão do Rio Branco foram assumidos como reveladores de fenômenos educativos.

Para Certeau (2000, p. 41), adotar uma postura teórico-metodológica nessa direção é esquivar-se da ideia de uma história totalizante, verdadeira, e voltar-se para a importância das minúsculas e fragmentadas práticas cotidianas reveladoras das “operações quase microbianas que proliferaram no seio das estruturas tecnocratas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano.” Deste modo, à luz desse referencial teórico-metodológico, o cotejo das fontes foi realizado na perspectiva comparativo/relacional, possibilitando discutir ações, cultura escolar, imaginário, ideário, representações e práticas educativas consolidadas no GE Barão do Rio Branco da cidade de Macapá, no período de 1944 a 1956.

Nesse ínterim, foram consideradas as questões relacionadas aos aspectos do tempo, do contexto histórico e político-ideológico, da materialidade, dos sujeitos e da escolarização dos conhecimentos (métodos utilizados, conteúdos de ensino, disposição das disciplinas). Enfim, este estudo abarca elementos e processos que compuseram a identidade e marcaram a História do GE Barão do Rio Branco nesta região. Tais componentes impunham aos seus sujeitos um determinado padrão civilizatório pautado no discurso de *Ordem e Progresso*, almejando, com a formação de uma população com novos hábitos e valores, extirpar todo e qualquer modo de vida popular, carregado de conhecimentos, valores e práticas que viessem a contrapor a razão do regime escolar estabelecida pelo GTFA.

4 GE BARÃO DO RIO BRANCO: EXPRESSÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM MACAPÁ/TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ

Nesta seção, contextualiza-se historicamente o Território Federal do Amapá, situando a cidade de Macapá como capital territorial, em meio ao processo de construção e instalação do Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Objetivou-se, centralmente, investigar as práticas e as culturas educativas impostas pela instituição, sob o comando do governo janarista, entre os anos de 1944 a 1956. Assim, pretendeu-se elucidar diante do ideário educativo local, como ações escolares de normalização e práticas de controle popular se delinearão no referido educandário, almejando a manutenção, a consolidação do governo territorial e a submissão dos macapaenses ao *status quo*, no contexto social, político, econômico e cultural da população, na época.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ: “TUDO AINDA ESTÁ POR FAZER”¹³

Em 1901, a região do Amapá foi anexada ao Estado do Pará, durante o governo de José Paes de Carvalho. Como inferiu Lobato (2012), os moradores (em sua maioria, ribeirinhos, pequenos agricultores e extrativistas vegetais e minerais) esperavam melhorias e investimentos oriundos da governança paraense em prol de si mesmos. No entanto, de um modo geral, a situação permaneceu, com a falta de uma infraestrutura mínima para a população. Nesse sentido, as mudanças políticas no cenário nacional com as inovações econômicas implementadas na Amazônia, em meados do século XIX, não favoreceram o Amapá, por exemplo, o ciclo de extração da borracha. Pelo contrário, a partir de 1900, a Amazônia sofria os efeitos negativos da decadência dessa produção extrativista.

Na primeira metade do século XX, período antecedente ao de criação do Território Federal do Amapá, os administradores locais pouco atuaram no campo educacional e nos demais setores da vida social dos amapaenses. Naquele momento, o Amapá ainda fazia parte do Estado do Pará, estando sob a custódia de coronéis paraenses (LOBATO, 2009), registrando-se vários fatores que explicam a negligência do governo do Pará, em relação aos investimentos na região do Amapá. Destaca-se que, a partir de 1912, a extração da borracha

¹³ Trecho utilizado pelo então governador Janary Gentil Nunes, em seu *Relatório das Atividades do Governo do Território Federal do Amapá* (1946, p. 8), informando ao Presidente Getúlio Vargas que nessa região da Amazônia tudo ainda estava por fazer para a viabilização da *Ordem e Progresso* integrada ao desenvolvimento da nacionalidade brasileira.

entrou em decadência e as epidemias se abateram sobre a população, assim como as constantes disputas pelo poder político também estorvavam as iniciativas em prol do desenvolvimento local.

Diante desse panorama, o Pará suspendia o pouco que investia na região do Amapá, que cada vez mais retrocedia. Ao refletir sobre esse contexto, Lobato (2009, p. 126) constatou o “imobilismo administrativo daqueles que ocupavam os cargos públicos na região, prepostos do governador paraense e coronéis.” Nesse caso, permanece então patente o descaso do governo do Pará e dos administradores locais (que controlavam os cargos públicos), principalmente para com a educação dos amapaenses.

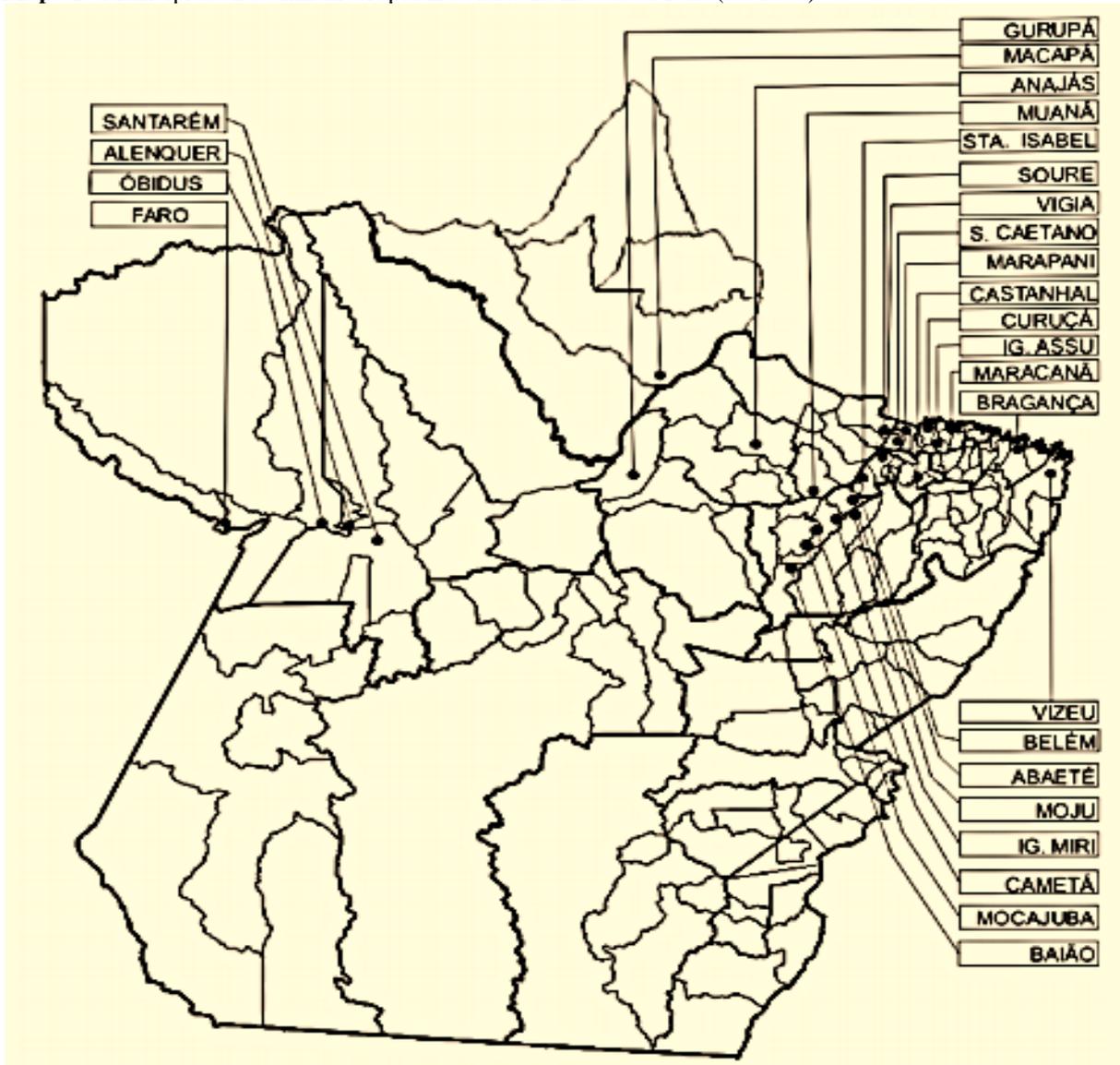
Apesar de a instrução primária ter sido regulamentada no Estado do Pará, por meio do Decreto n. 625/1899, expedido pelo governador José Paes de Carvalho, ficou estabelecido que o ensino primário público fosse ministrado em escolas isoladas e em Grupos Escolares (FRANÇA, 2016). Entretanto, não havia grande preocupação em melhorar o nível de escolarização da maioria dos moradores amapaenses, restando uma população quase inteiramente analfabeta.

À luz de França (2016), de acordo com o Regulamento Geral do Ensino Primário, as matérias das escolas elementares compreendiam leitura e escrita, noções de coisas (fazer práticos do cotidiano), cálculo de aritmética sobre números inteiros e frações, sistema métrico e noções de gramática, geografia e desenho. A legislação da época estabelecia que os Grupos Escolares seriam criados preferencialmente nos distritos da capital e na sede dos municípios, onde o Poder Público municipal fornecesse prédios apropriados para o seu funcionamento ou terreno amplo para a sua edificação, devendo atender no máximo 300 alunos de ambos os sexos. A autora prossegue, registrando que a direção do GE era exercida por um profissional diplomado pela Escola Normal, indicado pelo diretor-geral de Instrução Pública e nomeado pelo governador do Estado. Na falta desse profissional, uma pessoa idônea de reconhecida experiência no ensino poderia também assumir essa função. Ao Diretor competia a direção e a fiscalização do ensino.

Segundo Costa e Corrêa (2016), uma vez instituída a República, os espaços escolares no Pará foram reorganizados seguindo as orientações constitucionais de 1891 e dos decretos expedidos posteriormente pelo governo federal. Dessa forma, os Grupos Escolares foram criados com intuito de substituir as escolas isoladas que funcionavam na casa dos professores. A criação de GEs em todo o Estado refletia a concepção dos primeiros governos republicanos no Pará. Isso porque, desde José Veríssimo, diretor-geral da Instrução Pública no ano de 1891 durante o governo de Paes de Carvalho, tendia-se a reorientar a educação estatal e a aprimorar

métodos e valorização do professor por meio da criação dos GEs, estratégia vislumbrada como a solução para os problemas educacionais, arrematam os autores. A seguir, apresenta-se uma ilustração do Estado do Pará, indicando as cidades onde até 1907 foram instalados Grupos Escolares:

Mapa 1– Municípios onde tinham Grupos Escolares no Estado do Pará (até 1907)



Fonte: Costa e Corrêa (2016), adaptado pelo autor.

No Mapa 1, é possível notar que no norte amapaense não havia nenhum GE. Por outro lado, na mesorregião do Sul do atual Amapá havia um GE, situado na cidade de Macapá. Tratava-se do “Grupo Escolar de Macapá,” criado em 8 de agosto de 1907, por efeito do Decreto de Lei n. 1.521/1907 (PARÁ,1907), sendo instalado em uma casa alugada, humilde, suja e mal arejada, durante o governo de Augusto Montenegro.

Tal educandário tornou-se o primeiro e único GE implantado no que hoje é o espaço amapaense, enquanto foi integrante do Estado do Pará. Todavia, é possível constatar a situação degradante do prédio que serviu de base para as instalações do Grupo Escolar de Macapá, sendo visível a precariedade de sua estrutura física, por meio da Foto 4:

Foto 4 – Grupo Escolar de Macapá (1907)

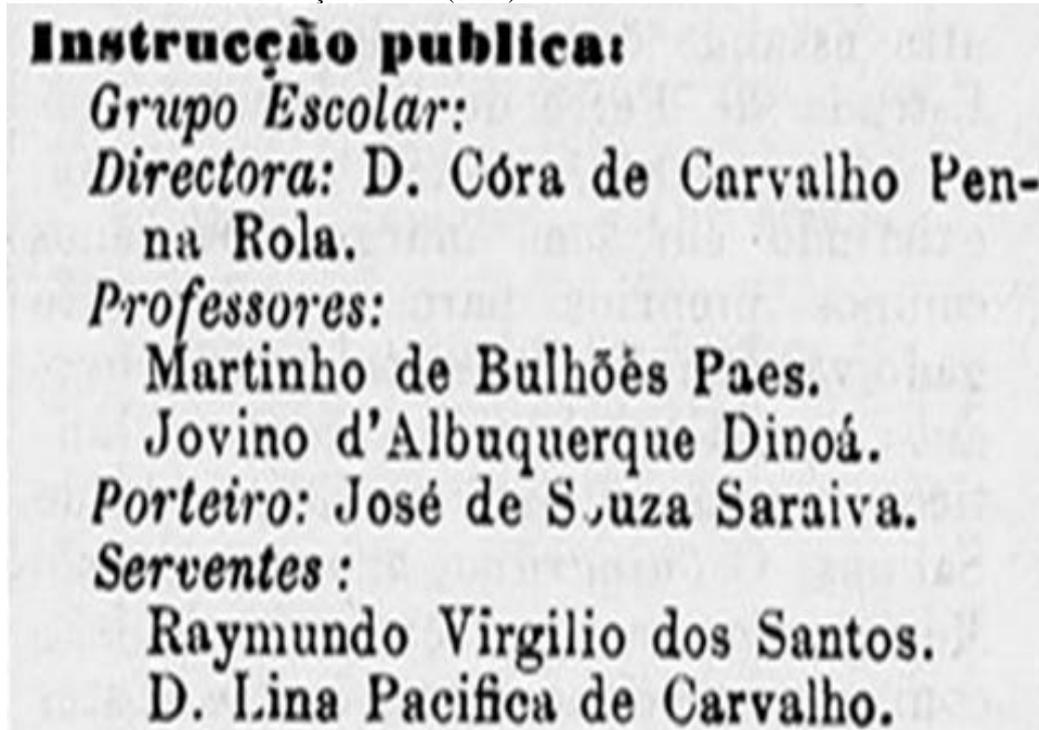


Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

A Foto 4 remonta a dura realidade à qual esteve submissa a educação escolar no Amapá, entre os anos de 1901 a 1943. Nesse contexto, tal região esteve aquém dos vultosos edifícios escolares que penetravam os ares de inúmeras partes do Brasil, arrebatando gerações de brasileiros da época, ao processo educativo ancorado nos Grupos Escolares. Nota-se que o GE de Macapá, apesar de relegado a condições impróprias, forjou um ensino escolar na tentativa de atender à população circunscrita em seu entorno.

O Relatório de Instrução Pública disponível no Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Pará (PARÁ, 1913, p. 3.384), apresenta a relação dos pioneiros na educação formal do Amapá, no âmbito do Grupo Escolar de Macapá. De acordo com o documento, os primeiros funcionários do educandário, tratam-se de D. Cora de Carvalho Penna Rola, que além de professora exercia o cargo de Diretora; os professores, Martinho de Bulhões Paes e Jovino d' Albuquerque Dinoá; o porteiro, José de Souza Saraiva; e os serventes, Raymundo Virgílio dos Santos e D. Lina Pacifica de Carvalho:

Foto 5 – Relatório da Instrução Pública (1913)



Fonte: Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Pará (1913, p. 3384).

A Foto 5 ilustra a equipe de trabalho que desempenhou a árdua missão de propagar o ensino formal na longínqua cidade macapaense, então integrante do Pará. Mesmo em situações completamente adversas, tais servidores públicos eram os grandes responsáveis por fazer do Grupo Escolar de Macapá um espaço propício ao processo de ensino e aprendizagem na região. Observa-se, ainda, que a instituição educativa contou com um baixo número de funcionários, mas conseguiu demarcar funções específicas, tais como direção, docência, portaria e serviços gerais.

Diante do exposto, depreende-se que o advento da política educacional dos GEs no Amapá, de início, contrastou com o que ocorria em outras regiões do Brasil e até mesmo nas principais cidades paraenses, onde os edifícios eram apropriados para o funcionamento da instrução primária. Muitos se destacavam pelo conforto/comodidade que ofereciam, chegando a ser designados como verdadeiros palácios de instrução, templos de civilização e/ou alicerces da Pátria. Por seu lado, além de ter sido o único instalado, o GE de Macapá funcionava precariamente, em decorrência de suas condições inóspitas (estruturais e pedagógicas), as quais dificultavam as ações escolares, trazendo sérios prejuízos para a instrução primária local, que mesmo apresentando uma série de problemas conseguia ensinar até o terceiro ano primário (NUNES, 1946). Portanto, é de se questionar o modelo de GE implantado no Amapá nesse período. A seguir, observe o registro fotográfico da estrutura física interna e de alunos da referida instituição pública:

Foto 6 – Alunos no Grupo Escolar de Macapá (1914)



Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

A fotografia 6 é muito importante, pois trata de um dos poucos e escassos registros que restam comprovando a existência e funcionamento do GE de Macapá. Tirada em 1914, a ilustração contempla parte do que foi a cultura escolar material e imaterial da instituição educativa e de como foi pensada e executada em solo amapaense pela administração do Estado do Pará – em seu mínimo e com precários recursos escolares. Capturou-se a presença de 33 alunos em sala de aula – a maioria trajando vestes simples e amassadas –, retratando o acesso ao ensino de crianças que faziam parte da população de origem humilde. Dois aspectos são questionáveis na imagem: a possível ausência de meninas no educandário, tornando o ensino primário restrito aos meninos, ou se por meio da organização escolar da instituição, elas pudessem estar situadas em turma separada.

Esse panorama agravou-se com a fragilização econômica que o Pará passara a vivenciar, em consequência da crise da borracha. Tal crise fez o governo suspender o pouco que investia no Amapá, levando sua administração a amputar partes dos serviços públicos para equilibrar as despesas e diminuir o déficit público.

Nesse sentido, cortes ocorreram na educação, atingindo o Grupo Escolar de Macapá. Por outro lado, nas terras banhadas pelas águas da foz do rio Amazonas, a Igreja Católica era quem se destacava por dar assistência aos doentes e educação escolar às crianças. Para ilustrar um desses templos, veja a mais antiga dessas edificações religiosas, a Igreja Matriz de São José de Macapá, inaugurada no centro histórico da cidade, em 5 de março de 1761:

Foto 7 – Igreja Matriz de São José de Macapá (1908)



Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

Não obstante, com a chegada a Macapá no ano de 1913, o missionário da Sagrada Família Pe. Júlio Maria Lombaerde¹⁴, criou uma Escola para meninos (Escola Reunida, que funcionava na sua residência, ao lado direito da Igreja Matriz de São José de Macapá, como mostra a Foto 7), contando com a frequência de 60 a 70 alunos (LOMBAERDE, 1991). Além disso, o sacerdote fundou a Escola Feminina Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria.

Destarte, percebe-se por meio das fontes, a memória de uma época de controle social, que se realizava simultaneamente nos espaços escolares e religiosos, expressando-se nas entrelinhas do discurso eclesiástico. Assim sendo, Padre Júlio integra o pioneirismo da institucionalização do ensino escolar macapaense (de caráter religioso), ao mesmo tempo em que servia para a instrução primária. Segundo ele, a escola era um ponto importante para instruir e atingir a juventude (LOMBAERDE, 1991). Cavaliere (1981) complementa, indicando tratar-se de uma população pobre e carente em termos de saúde, de educação e de alimentação.

¹⁴ Seu nome de batismo (civil) é: Júlio Emílio Alberto de Lombaerde. No Brasil passou a chamar-se: Pe. Júlio Maria de Lombaerde. Por causa de sua grande devoção à Nossa Senhora, acrescentou “Maria” ao seu nome e suprimiu “Emílio Alberto”. Seus pais foram José de Lombaerde e Sidônia Rosália Steelant de Lombaerde. Beveren-Leie, região de Waregem/Bélgica, foi a terra natal de Júlio Emílio, onde nasceu aos 7 de janeiro de 1878 (MATOS, 2016).

Além do exposto, muitas eram as epidemias que abalavam a população. Padre Júlio, que detinha alguns conhecimentos de Medicina, em paralelo com o seu trabalho religioso de evangelização, cuidava da saúde dos moradores macapaenses. O missionário era considerado o médico, o professor, o cuidador de pobres, crianças, jovens, idosos e desvalidos. Ao lado dessas ações, o padre rezava, catequizava, administrava os sacramentos e celebrava as missas todos os dias (CAVALIERE, 1981). Segundo o autor, no dia 2 de maio de 1913, Padre Júlio (vide Foto 8), homem de forte espiritualidade e religioso dedicado em obras que mesclavam educação, amor à comunidade e atenção aos jovens, crianças, idosos e aos mais necessitados, foi nomeado, por decreto do Governo do Pará, diretor das Escolas Reunidas:

Foto 8 - Padre Júlio Maria Lombaerde [19--]



Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

Apesar de todos os esforços já destacados – criação do Grupo Escolar de Macapá e ações da Igreja Católica realizadas pelo Padre Júlio Maria Lombaerde –, pouca coisa mudaria no cenário educacional local. Registra-se, inclusive, que até o Amapá se tornar Território Federal, em 1943, a quase totalidade dos amapaenses (cerca de 25.000 habitantes, que sobreviviam da agricultura de subsistência – atividades extrativistas) ainda era analfabeta (NUNES, 1946).

No dia 13 de setembro de 1943, o Presidente Getúlio Vargas criou novos territórios federais na Amazônia, por meio do Decreto-Lei n. 5.812; entre eles, estava o Território Federal do Amapá, desmembrando-se, assim, as terras amapaenses do vínculo administrativo do Estado do Pará, que revelava incapacidade financeira para administrá-las e promover-lhes o desenvolvimento (SANTOS, 2006). A criação dos territórios federais na Amazônia tinha como principal objetivo estruturar áreas para proteger as fronteiras brasileiras, em função da Segunda Guerra Mundial; logo, tal movimento teve como justificativa a defesa da soberania do Brasil sobre as regiões fronteiriças estratégicas, sendo que, para o governo federal, estas se encontravam fadadas ao descaso e ao vazio demográfico.

Para Santos (2006), as manifestações visando à criação de Territórios Federais e a redivisão política do Brasil já ocorriam desde o início da República. Apesar disso, só foi após a ascensão de Getúlio Vargas à presidência do País que as preocupações pela reafirmação da soberania nacional sobre as áreas limítrofes se desenvolveram. A seguir, podem-se verificar os motivos da instalação e dos objetivos da criação desses territórios expostos no discurso de Getúlio Vargas, em 27 de janeiro de 1944, no Território Federal de Ponta Porã, publicado no *Jornal Amapá* em 25 de janeiro de 1951:

O escasso povoamento de algumas regiões fronteiriças representa, de longo tempo, motivo de preocupação para os brasileiros. Daí a idéia de transformá-las em Territórios Nacionais, sob a direta administração do Governo Federal. Era essa uma antiga aspiração política de evidente alcance patriótico, principalmente pelos militares que possuem aguda sensibilidade em reação aos assuntos capazes de afetar a integridade da Pátria e o sentido mais objetivo dos problemas atinentes à defesa nacional (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 25 jan. 1951).

No pronunciamento de Getúlio Vargas, notam-se três aspectos importantes: a preocupação com o vazio demográfico das regiões de fronteiras, a integridade da Pátria e a defesa nacional. Além disso, à luz de Silva (2011), o afastamento dos locais de fronteiras, apontados por Vargas, não era apenas de cunho geográfico, mas principalmente, de teor econômico e cultural. Em virtude disso, tal isolamento das regiões fronteiriças carecia ser superado para a consolidação e a integração da nacionalidade brasileira. Nesse sentido, Porto (2007) reforça que, em meio aos inúmeros objetivos apresentados nesse discurso, sobressaem as seguintes ideias: resguardar as regiões fronteiriças do vazio demográfico; garantir a atuação do Governo Federal em regiões longínquas; e criar condições jurídicas e econômicas para reorganizar o espaço brasileiro. Esses objetivos também serviram para direcionar os primeiros governadores dos recém-criados Territórios Federais.

Conforme Morais (2010), o Território Federal do Amapá destacava-se entre os demais territórios, não só por sua localização geográfica estratégica – que oportunizava o deslocamento até o norte da África e da Europa –, mas pelo fato de os norte-americanos terem erguido, em 1941, uma grande Base Aérea Militar na área do município de Amapá, então pertencente ao Pará (PA). Essa construção militar serviria de proteção para a Amazônia e sua riqueza, quando novamente a exploração da borracha amazônica ressurgia como principal produto de exportação. Tratava-se de uma medida astuciosa, em decorrência de tropas japonesas terem ameaçado os seringais asiáticos, que abasteciam as indústrias dos Estados Unidos e da Europa.

Nesse contexto, localizado no extremo-Norte da Amazônia brasileira, o Território Federal do Amapá¹⁵ foi criado fazendo parte de uma estratégia política executada nos derradeiros anos do Estado Novo (1937-1945), por Getúlio Vargas, cujo foco residia na integração nacional de lugares distantes do centro de poder, cuja capital federal era o Rio de Janeiro. Essa estratégia almejava contemplar um projeto nacional que teria “no Estado o seu idealizador e executor, e se voltaria, nos últimos anos da década de 30 e nos primeiros anos da década de 40, século XX, para a defesa da construção da nacionalidade brasileira.” (SILVA, 2011, p. 109). Assim sendo, faltava nomear um representante ideal para que as diretrizes políticas do governo Vargas fossem colocadas em prática no então Território federal amapaense. De acordo com Reis (1949, p. 124), para assumir o governo do TFA era necessário “um homem de pulso, de visão, de ilimitados propósitos de trabalho, que possuísse o espírito de sertanista.” Assim, o mais cotado para o cargo foi Janary Gentil Nunes, em virtude de suas experiências militares vivenciadas anteriormente na região¹⁶.

Dessa forma, Janary Nunes foi nomeado pelo Presidente Vargas, em 27 de dezembro de 1943, o primeiro governador do então Território Federal do Amapá, exercendo essa função durante quase doze anos (entre janeiro de 1944 a fevereiro de 1956, demarcando a fase janarista na administração pública territorial amapaense). A foto abaixo representa um momento de contato entre as mencionadas autoridades em 1945, em que na ocasião o Presidente Vargas manuseia um álbum entregue por Janary Nunes, prestando informações sobre um ano de seu trabalho realizado como governador do Território Federal do Amapá:

¹⁵ De acordo com Porto (2007), a região do Amapá está situada na Amazônia Oriental, limitando-se ao sul pelo rio Amazonas e a oeste pelo rio Jari com o Estado do Pará; a leste com o Oceano Atlântico e ao norte com a Guiana Francesa (pelo rio Oiapoque e Serra do Tumucumaque). O Amapá possui 1.691 km de fronteira nacional e 707 km de estrangeira, sendo atravessado pela linha imaginária do Equador e ocupando uma área de 143.453,7 km², que corresponde a 3,71% da Região Norte e 1,68% da área nacional.

¹⁶ Como tenente do Exército brasileiro, Janary Gentil Nunes veio ao Amapá pela primeira vez entre 1936 e 1937, prestando serviço em Clevelândia do Norte, Oiapoque/PA.

Foto 9 – Presidente Getúlio Vargas e Governador Janary Gentil Nunes (1945)



Fonte: Jornal *Amapá*.

Nascido no município de Alenquer, no Estado do Pará, em 1º de junho de 1912, Janary Gentil Nunes foi redator e diretor da Revista da Escola Militar de Realengo/RJ. Em 1934, foi empossado Aspirante Oficial e, mais tarde, promovido a Segundo Tenente, Capitão e Major do Exército Brasileiro. Janary Nunes executou diversas missões pelo Brasil, além de projetos que envolviam atividades educativas militares, ações que lhe proporcionaram conhecimento da realidade de vários espaços regionais brasileiros. Atuou ainda como diretor técnico da Federação dos Escoteiros no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, e posteriormente foi instrutor no curso de chefes de Escoteiros em Curitiba, Petrópolis e Belém (BARBOSA, 1997). Janary Nunes comandou também o Pelotão de Fuzileiros do Oiapoque, ainda pertencente ao Pará, experiência que influenciou o Presidente Vargas em sua escolha para governar o Amapá.

Na ocasião de sua nomeação para assumir o cargo de governador do Território Federal do Amapá, Janary Nunes possuía 31 anos de idade (era casado e tinha dois filhos), e comandava a 1ª Companhia Independente de Metralhadoras Antiaéreas, em Belém/PA (SANTOS, 2006). A ilustração a seguir demonstra que o gestor – de perfil militar –, ainda ostentava sua patente de Capitão do Exército Brasileiro no Território amapaense:

Foto 10 – Janary Nunes no Território Federal do Amapá (1945)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA*.

Santos (2006) informa que, quando Janary Nunes aportou em Macapá/AP, acompanhado de sua equipe de governo em janeiro de 1944, tratava-se de uma cidade que possuía, na época, cerca de 12.000 habitantes, que moravam numa região sem serviços básicos como luz elétrica, esgoto e água encanada. Enfim, o Amapá era um espaço decadente, sem serviços e atendimentos imprescindíveis ao bem-estar coletivo e ao *Progresso* – esse era o ambiente onde se instalava o governo amapaense.

A chegada de Janary Nunes à região ocasionou uma série de mudanças sociais, econômicas, políticas e urbanas, que o fizeram ser reconhecido como “o criador” do Amapá (NUNES, 2012, p. 25), a começar pela implantação da administração territorial estabelecida na cidade de Macapá/AP, em 25 de janeiro de 1944. Todavia, a capital do Território já havia sido escolhida pelo Presidente Vargas anteriormente, por determinação de um Decreto que entrara em vigor no dia 23 de setembro de 1943, o qual indicava o município de Amapá/AP.

Apesar disso, Janary Nunes alegou que o município de Amapá possuía dificuldades de acesso e comunicação com as demais áreas, tornando-se inviável funcionar como sede de ações e decisões de governo (SOUZA, 2016). Dessa maneira, o governador solicitou ao Presidente Vargas a transferência de *status* de capital para Macapá. Por sua vez, Vargas

acatou o pedido o governador, decretando tal mudança em 31 de maio de 1944. Assim ficaria resolvido o impasse sobre a capital do Território Federal do Amapá, já que

agora Macapá, o governador Janary Nunes e sua equipe tinham a missão, a partir de 1944, de procurar estabelecer novos rumos para as questões sociais, econômicas e políticas do Amapá, e ao mesmo tempo buscar um espaço no cenário amazônico e nacional, numa configuração em que movimentos populacionais internos e externos procurassem ocupar as diversas áreas no território amapaense, para se estabelecer (SOUZA, 2016, p. 72-73).

Nessa circunstância, nos primeiros anos de governo, o Amapá apresenta um acelerado crescimento urbano e populacional, principalmente na capital, Macapá. É importante destacar que o programa de governo janarista baseou-se no plano nacional de organização e desenvolvimento dos territórios, anunciado no discurso de Getúlio Vargas no ex-Território Federal de Ponta-Porã, em 27 de janeiro de 1944:

A criação dos territórios fronteiriços nas zonas colidentes e de população esparsa deve ser considerada, por isso, medida elementar de fortalecimento político e econômico. O programa de organização e desenvolvimento desses territórios resume-se em poucas palavras: *sanear, educar, povoar*. SANEAR – criar centros de puericultura e de educação sanitárias; orientar e acudir realmente por uma assistência social desvelada e completa os núcleos esparsos de população. EDUCAR – criar escolas, não só para alfabetizar, como para despertar o interesse pelo trabalho da terra, estabelecendo o ensino profissional necessário à aprendizagem das pequenas indústrias e do artesanato, enfim, valorizar o esforço dos habitantes dessas regiões, tornando-o remunerativo e formando cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres com a Pátria. POVOAR – colonizar, distribuir a brasileiros as terras ainda incultas de modo a gerar núcleos compactos e ativos, que sejam sentinela avançadas da Nação; construindo estradas de ferro e de rodagem, estabelecendo linhas aéreas de transporte, telégrafos e telefones, teremos ligadas tais regiões quase isoladas aos centros de produção e cultura do litoral e do centro, facilitando, assim o intercâmbio de todos os produtos nacionais. Eis a finalidade da criação dos Territórios Nacionais (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 25 jan. 1951 [grifos nossos]).

Em meio aos inúmeros objetivos apresentados nesse discurso, sobressaem: resguardar as regiões fronteiriças de vazio demográfico; garantir a atuação do governo em regiões longínquas; e criar condições jurídicas e econômicas para reorganizar o espaço brasileiro (PORTO, 2007). Esses objetivos também serviram para orientar os primeiros governadores dos recém-criados territórios federais.

Logo, “sanear, educar e povoar” tornam-se os novos desafios para a região amapaense, que começa a ter autonomia administrativa e política. Mas seria preciso seguir a fundo o programa de desenvolvimento nacional, adotando o que informava e aconselhava o Presidente Vargas, em relação à criação dos Territórios Federais (SOUZA, 2016) que, por sua vez,

justificava o empenho do governo central em estabelecer uma base sólida para consolidar a ocupação na Amazônia. No entanto, essas diretrizes não estavam alinhadas ao modo de vida da população local.

Destarte, Lobato (2009) evidencia que o plano de governo janarista não tinha como desígnio atender às questões internas da sociedade amapaense, pois o seu foco era reorganizar a vida em novos hábitos e valores. O autor certifica que isso não significava que a política governamental não buscasse meios efetivos para sanar os problemas locais. Contudo, a maior pretensão de Janary Nunes era dar o retorno aos intentos do Poder Executivo Federal.

Por meio de seu plano de governo, Janary Nunes realizou várias obras na cidade que ajudaram a reforçar sua imagem de criador do Amapá. As obras urbanísticas eram signos da “presença efetiva do governo na vida regular dos populares.” (LOBATO, 2009, p. 63). Assim, as inúmeras obras no Território eram enaltecidas pelos moradores e por aqueles que aqui passavam, os quais obtinham a visão de que o governador tornou do *Progresso* uma realidade para essa região que até pouco tempo encontrava-se desamparada.

Exemplo desse aspecto foi a entrevista concedida por Paulo Antunes, diretor do Programa do Amazonas de Serviço Especial de Saúde Pública, ao jornal *Folha do Norte*, que, ao regressar do Amapá, mais precisamente da cidade de Macapá, descreveu sua impressão do lugar:

Macapá apresenta de logo, ao visitante, uma patente demonstração da capacidade administrativa e larga visão com que o capitão Janary Nunes vem dirigindo aquela unidade da Federação. No período de pouco mais de doze meses de sua administração, teve aquele ilustre militar a faculdade de transformar o aspecto geral da terra. São construções que se levantam em todos os lados da cidade de Macapá. Um hotel quase construído, dentro das exigências de sua finalidade. Os serviços de água e esgoto, já em andamento. Um Grupo Escolar Modelo a ser em breve inaugurado (NUNES, 2012, p. 262).

No próprio Território Federal amapaense, essa concepção era disseminada pelo Jornal *Amapá*, cujo conteúdo era abarrotado de informações que divulgavam as ações do governo, tais como decretos, comemorações cívicas, inaugurações de obras e as próprias viagens do governador. As publicações nunca deixavam de idolatrar a figura de Janary Nunes, conforme observado a seguir:

O govêrno do Território está entregue ao Capitão Janary Gentil Nunes. Êsse brasileiro, ainda muito moço, tem mostrado quanto pôde fazer um patriota que ama e se orgulha de sua pátria. O Capitão Janary é um homem de trato simples. Sua personalidade logo se afirma como forte e decidida, infundindo confiança ao observador. O Amapá deve o seu progresso a um administrador que se preocupa com o soerguimento da terra que orienta e conduz (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 3 fev. 1946).

Entretanto, o controle de Janary Nunes sobre a sociedade amapaense não estava atrelado unicamente à divulgação de seus feitos. Santos (2006) aponta que, ao longo do governo, para consolidar seu poderio e efetivar seus objetivos com base no plano de “sanear, educar e povoar,” Janary Nunes buscou como aliados coronéis locais, com o intuito de conquistar a população que estava sob seus domínios.

Além de coronéis, o governador persuadia comerciantes, dirigentes de festejos culturais e religiosos – como foi o caso de Julião Thomaz Ramos, mestre representante do Marabaixo¹⁷ (a principal manifestação cultural da região), e líder da comunidade negra que morava no centro histórico de Macapá em casas simples construídas em madeira. Tal aliança teve papel importante, no que tange aos interesses do governo janarista de transferir a população negra para outro espaço, para que se pudesse transformar o centro em um verdadeiro canteiro de obras – erigindo residências para alojar e atrair os funcionários públicos e seus familiares, para assim contribuir com o povoamento do Território Federal do Amapá.

Na visão de Canto, a estratégia utilizada pelo governador visando à transposição da comunidade negra era de acordo e de conciliação, por intermédio de Julião Thomaz Ramos. Para tanto, o autor (CANTO, p. 28) ressalta que Janary Nunes, além de ofertar empregos, era cordial com as “famílias tradicionais e os chefes das festas populares.” No entanto, embora o referido autor tenha aferido a existência de um determinado consenso, deve-se questionar o projeto de urbanização do centro macapaense realizado pelo governador, o qual excluía famílias tradicionais que tinham uma história cultural de apego àquelas terras que elas habitaram durante muitos anos.

Nesse contexto, nota-se a ideia de hegemonia proposta por Antônio Gramsci, vinculada ao poder do Estado, que, para ter o domínio de seus governados, percebia que era necessário o consenso. Nesse sentido, Lombardi e Saviani (2005) evidenciam que se trata de um consentimento forjado, pois na prática o consenso não existe, pois o que de fato ocorre são manobras do Estado para se beneficiar e atingir seus objetivos de poder.

No que se refere ao ingresso de amapaenses ao serviço público, Souza (2016) menciona que tal prerrogativa fazia parte da estratégia de Janary Nunes para coibir possíveis

¹⁷ O Marabaixo é considerado uma manifestação cultural popular de origem africana e tipicamente amapaense, originado de um conjunto de etnias que foram transportadas de suas terras de origem para o extremo norte do Brasil, compondo o processo de formação da cultura amapaense, por meio da mistura de várias manifestações culturais africanas, que se tornam movimento social e de resistência da cultura negra no país (COELHO, 2015). Um dos maiores símbolos da cultura e da identidade amapaense, o Marabaixo atualmente foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 8 de novembro de 2018.

manifestações contrárias à autoridade governamental. Observa-se, a seguir, o modo como tais cargos eram distribuídos, conforme Santos (2006, p. 34), considerando que:

geralmente as pessoas brancas ou com predominância de caracteres desse tipo étnico ocupariam cargos e funções relevantes. Os mestiços bem evidentes, quase sempre desempenhavam atividades de caráter intermediário. Já os negros atuavam sobretudo nos serviços gerais, e, na capital, trabalhariam na prefeitura, na limpeza pública.

Não há como deixar de visualizar os fortes indícios que culminam na interpretação de que Janary Nunes, de perfil militar e autoritário, praticou atitudes de caráter racista e populista para com a população negra amapaense. Pois, além de remanejar (desapropriar) toda essa população residente no centro da cidade (área nobre/frente da capital) para que constituísse morada em bairros mais afastados, o governador segregava os negros concedendo-lhes empregos restritos aos serviços de limpeza.

A não ocupação dos cargos públicos mais relevantes por amapaenses causava certo descontentamento de parte da população, entretanto, não o suficiente para que se tornasse um transtorno à gestão administrativa. Santos acrescenta a esse aspecto da administração do Território Federal do Amapá a insatisfação do povo em relação à composição de funcionários tecnocratas nos serviços públicos que menosprezavam as suas tradições e os seus costumes. O mencionado autor (SANTOS, 2006, p. 36) afirma que:

o ingresso no serviço público desses tecnocratas arrogantes e perdulários ocorreu mediante apadrinhamento de personagens que tinham influências no círculo de decisões sobre as administrações territoriais. Eram quase sempre pessoas com instrução acima da média local, vindo de outras unidades da Federação com o decantado desígnio de “desbravar” as terras amapaenses, o que não passava de falácia. Verdadeiramente, vinham em busca de experiência, aperfeiçoamento e, sobretudo, de prosperidade e com o tempo pré-estabelecido para regressarem aos locais de origens e desfrutarem o acúmulo de bens conseguidos.

Comumente acompanhado de sua comitiva de governo, Janary Nunes percorria as sedes dos outros municípios do Território, como Mazagão, Oiapoque, Amapá e as mais afastadas áreas de abrangência amapaense. Conforme esclarece Santos (2006), as embarcações que transportavam a comitiva eram repletas dos mais variados produtos, para serem distribuídos nas comunidades ribeirinhas de maneira proporcional. Em consequência disso, tal prática fomentava a política assistencialista e de troca de favores, o que tornou a maioria da população amapaense dependente do Governo territorial.

Na estrutura política, Souza (2016) destaca que Janary Nunes indicava os prefeitos dos quatro municípios do Território (Macapá, Mazagão, Amapá e Oiapoque). O autor ressalta ainda que a Constituição de 1946 deu abertura política para os novos territórios federais no

sentido de possibilitar que cada unidade obtivesse representação parlamentar, podendo eleger um deputado federal por meio de votação popular local. Não obstante, o governo territorial continuava sendo escolhido pela presidência da República. O primeiro deputado federal do TFA foi eleito em 1947, e tratava-se de Coaracy Gentil Nunes, advogado e irmão do então governador. Tal acontecimento só reforçava a influência e o poder político de Janary Nunes, que perdurou no governo amapaense por aproximadamente 12 anos.

No primeiro governo do Território Federal do Amapá, os verbos “ocupar” e “desenvolver,” acompanhados da missão de “sanear, educar e povoar,” ajudaram a compor os discursos que constituíram a “mística do Amapá.” Ao investigar a construção das identidades amapaenses por meio do *Jornal Amapá*, Souza (2016) assevera que a referida mística foi uma terminação usada durante governo janarista, tendo como base os inúmeros discursos propalados visando inculcar na população amapaense o espírito de amor, orgulho e respeito pela nova Unidade Federativa que havia surgido no Brasil, assim como informar e idolatrar as ações de governo direcionadas ao desenvolvimento da região. Observe-se a descrição realizada por Janary Nunes:

A mística do Amapá é o ideal de tornar o Território uma das regiões mais ricas e felizes do Brasil. Ela não tem dono, nem autor. Não pertence a um grupo, a uma seita, a um partido. Existe na alma do povo, palpita no coração de todos os que crêem na beleza de seu futuro. Como nasceu essa mística? Fruto do amor, através da história, daqueles que se apaixonaram pela terra. Cada sonho, cada esperança, cada luta, vividos para torná-la mais próspera, emprestaram-lhe força e brilho. Ela resume os anseios mais nobres de quantos batalharam para integrar o Amapá na Pátria Brasileira. Durante séculos, seu templo foi a natureza virgem. Acompanhou os pioneiros que penetraram a gléba à busca de riquezas e os viajores curiosos por devassarem um mundo novo. E realizou o milagre de apagar a ânsia de gozar noutras plagas os frutos conseguidos, fazendo-os edificarem aí seus lares definitivos, impregnando-lhes o íntimo de profunda e inextinguível simpatia pelas paisagens e coisas locais. O Amapá fascina. E por isso possui a sua mística. Não há ninguém que penetrando suas fronteiras, - desde as margens dos rios até as fraldas do maciço das Guianas, desde os lagos onde navegam, ao sabor dos ventos, ilhas flutuantes, até os campos intermináveis nos quais a vista abarca plenamente a amplidão, desde os que lançam as linhas nas águas para apanhar os peixes variados e saborosos, até os garimpeiros que revolvem o solo à cata de minérios [...]. A mística do Amapá tem por fundamento principal a idéia de que o trabalho dignifica a vida e é capaz de remover montanhas e vencer o tempo. Para o trabalho inspirado na fé não há obstáculos intransponíveis. O labor conjulgado determinará o aumento da produção. E produzir mais, sempre mais, é a trilha que conduz à fartura. A mística do Amapá é eterna. Foi acalentada no passado, quando as esperanças pareciam fadadas a morrer, à míngua de recursos. Assim mesmo, nunca sucumbiu, animando nossos antepassados na marcha para a vitória. Vibra no presente, através da vontade criadora de explorar as matérias-primas e de eliminar duma vez os conceitos de insalubridade e impotência que lhe assacaram injustamente, lançando também os alicerces indestrutíveis do seu progresso. Há de fulgurar ainda mais no porvir, como o brilho do sol, pelatividade viril das gerações novas, que se preparam adequadamente para transformar o meio, garantir a permanência dos esforços atuais e promover a felicidade geral. [...]. Avante, pois, amigos! O futuro tem um lugar de destaque à espera do Amapá, terra onde o Brasil começa. E vós o conquistareis (NUNES, 2012, p. 22-24).

À luz de Souza (2016), por meio desses discursos, era possível introjetar na maioria da população amapaense os sentimentos cívicos, patrióticos, de orgulho, amor, respeito e admiração pelo Amapá, com zelo pelos seus governantes. Desse modo, os vários discursos apresentados por autoridades civis e militares, oriundos de outras Unidades da Federação e que estiveram de passagem pelo TFA, fortaleceram a difusão da “mística do Amapá,” sendo amplamente publicados nas páginas do Jornal *Amapá*.

Nesses discursos construídos por sujeitos sociais das mais diversas regiões do país, percebe-se uma certa estratégia para comprovar-se o progresso e ‘civilidade’ que chegava ao Território Federal do Amapá, contrapondo-se a uma imagem de ‘terra inóspita’, de insalubridades e pestes, que era bastante difundida principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Na defesa do progresso e de tal ‘civilidade’, buscava-se garantir, mesmo que só nos discursos, o espaço do Amapá dentro do cenário nacional. Desse modo, pode-se afirmar que um dos principais objetivos desses discursos sobre o Território Federal do Amapá é ligar memória coletiva à consciência histórica da região (SOUZA, 2016, p. 88).

Esses discursos propalados, também disseminados fora do Amapá, despertaram o fluxo migratório para essa região em grande escala, especialmente por causa dos anúncios de que o TFA estava preparado para ser ocupado e desenvolvido (SOUZA, 2016). As inúmeras obras que aqui se ergueram, sobretudo na capital, necessitavam de mão de obra, o que contribuiu para o aumento da população, que no centro urbano de Macapá aumentou de 1.286, em 1940, para 2.512 em 1944, significando um crescimento de aproximadamente 100% nesse curto período (SILVA, 2009). O respectivo crescimento decorreu especialmente da vinda dos próprios funcionários e de seus familiares que passaram a residir e, obviamente, ocupar Macapá.

Outro fator que fez aumentar o crescimento demográfico do Território, também de origem econômica, está assentado na exploração das minas de manganês, que atraiu muitos trabalhadores de diversas partes do Brasil para atuarem como funcionários na empresa que aqui se instalou e ficou responsável pela extração do minério a partir da década de 1950 – Sociedade Brasileira de Indústria e Comércio de Minério de Ferro e Manganês (ICOMI)¹⁸. Conforme Porto (2007, p. 120), a extração de manganês no TFA foi um grande empreendimento minerador, uma vez que:

¹⁸ “Uma empresa brasileira de médio porte, com sede em Minas Gerais, que em 1947 recebeu a concessão do governo federal para pesquisar e para explorar por 50 anos o manganês, no recém-criado Território Federal do Amapá, mediante o pagamento de royalties de 4,5% sobre a tonelada do minério exportado. Em 1950 associou-se a empresa multinacional norte americana *Bethlehem Steel*.” (SOUZA, 2016, p. 86). Destaca-se que o Amapá, a partir de 1950, foi por 40 anos o maior exportador de manganês do Brasil.

o interesse pela exploração no norte do Brasil, baseava-se na distribuição desigual das reservas manganíferas no espaço mundial, fazendo com que a produtividade amapaense, considerando sua posição geográfica próxima aos maiores centros consumidores, notadamente o norte-americano, detivesse grande valor político e econômico para as realidades regional e nacional, dando início, assim, à pesquisa para se avaliar o potencial da jazida.

Comprovada a potencialidade do manganês existente na então Vila de Serra do Navio/AP, o governo brasileiro aprovou o Decreto-Lei n. 9.858 em 13 de setembro de 1946, o qual determinava a jazida como reserva nacional, possibilitando a sua exploração a partir da contratação de empresas particulares, por intermédio de licitação e assegurando a participação direta do TFA nos proventos auríferos dessas jazidas (PORTO, 2007). O autor considera que a instalação da ICOMI, empresa contratada, marcou o começo da produção industrial e extrativista mineral na Amazônia, com a comercialização do minério para o mercado norte-americano. Na concepção de Oliveira (2016), em consonância à exploração mineral, era praticado um projeto de remodelação da sociedade, no qual a educação era idealizada como mola propulsora para transformar o caboclo em um trabalhador disciplinado e nacionalmente integrado, conforme convinha aos interesses de modernização da sociedade amazônica.

A hegemonia janarista no TFA foi marcada por obras de infraestrutura urbana, realizadas, sobretudo, na capital macapaense, cuja finalidade era garantir suporte político, econômico e administrativo ao Governo territorial. Foram construídas escolas, inaugurados postos de saúde nos municípios e erguidos prédios para a fixação da administração pública, além de residências para os funcionários públicos do quadro de elite do GTFA. Foi criado o *Jornal Amapá* (periódico oficial da gestão administrativa) e foi aprovada a construção da Hidrelétrica Coaracy Nunes com a construção da Vila de Serra do Navio, da Vila Amazonas, da Estrada de Ferro do Amapá e do Porto de Santana, tendo início a grande exploração do minério manganífero em Serra do Navio, pela ICOMI. Foram criados ainda o Polo Agrícola do Matapi e o Posto Agropecuário do distrito de Fazendinha, além disso, foram criados os municípios de Oiapoque (1945) e de Calçoene (1956), perfazendo um total de cinco municípios em todo o Território.

Portanto, a narrativa de desenvolvimento e modernização do Território Federal do Amapá se alastrava, principalmente, em virtude das visíveis obras e dos serviços praticados pelo Governo territorial. Embora muitos amapaenses não soubessem as reais intenções do projeto janarista, eles podiam facilmente descrever a interrupção de uma fase de inércia estatal. As mudanças realizadas eram suficientemente expressivas, sendo impossível não contemplar as várias transformações no cenário e no cotidiano amapaense (LOBATO, 2009).

Essas mudanças seriam o signo da concreta presença governamental intervindo na vida dos populares.

O governo de Janary Nunes, fundamentado no mantra “sanear, educar e povoar”, orientou os segmentos que mais teriam prioridade, entre eles, a Educação, com especial atenção ao ensino primário. Este é um dos setores cruciais para o ensejo de modernização, inculcação do sentimento nacionalista, *Ordem e Progresso*, e formação de um ser humano cívico, higiênico, dócil e disciplinado. Tal assunto motivou este pesquisador a perscrutar a seguir, em meio à história do Grupo Escolar Barão do Rio Branco – primeira instituição de ensino erguida na cidade de Macapá (capital) sob o comando do governo territorial –, as práticas de normalização e o controle das massas populares.

4.2 *ORDEM E PROGRESO?* PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO E CONTROLE DOS MACAPAENSES NO GE BARÃO DO RIO BRANCO (1944-1956)

Conforme o *Relatório das Atividades de Governo do Território Federal do Amapá*, escrito pelo governador Janary Nunes e entregue ao presidente da República Getúlio Vargas, era crítica a situação nessa parte da Amazônia, tratando-se de uma população que estava abandonada e imersa no atraso, durante as gestões anteriores oriundas do poder estatal paraense (NUNES, 1946). Nessas circunstâncias, o primeiro gestor do recém-criado TFA condenava expressamente os saberes tradicionais da cultura local, tida como desprovida de civilidade, *Ordem e Progresso*.

Deste modo, em consonância a Burke (2004, p. 155), “quando ocorrem encontros entre culturas, é provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada.” Esse encontro pode ser um sinal que liga as imagens mentais e visuais, constituindo estereótipos, ou seja, concepções exageradas em relação ao outro. Não obstante, Hall (2003) observa que há uma fronteira de exclusão que se fixa na construção de estereótipos sobre o outro e na oposição rígida em relação à cultura considerada fora de padrões hegemônicos.

Diante de tal estereótipo, Janary Nunes elegeu a educação como instrumento privilegiado de aculturação, com o intuito de civilizar e proporcionar o *Progresso* para essa região, na qual o papel da Escola deveria ir além de ensinar, persuadindo os educandos acerca da necessidade de incorporar um novo *modus vivendi* – forjando uma identidade mais unificada e homogênea. Na perspectiva de Hall (2002), inventar um país, uma nação, uma tradição e um tempo mítico, planejando um determinado padrão de sociedade, são processos que muitas vezes substituem a real história, deturpando a cultura de um povo.

Para Lobato (2009), esse pensamento só demonstra o teor perverso da concepção política cercada pelo preconceito, por parte dos governantes, em relação ao modo de vida da população, que carregava consigo conhecimentos, valores e práticas que acabavam sendo menosprezadas/desconsideradas, por não serem condizentes com a razão do regime escolar estabelecido pelo governo. Portanto, é de se questionar as ambiciosas propostas educadoras da época, oportunamente modernizadoras, com a intenção de desenraizar a cultura popular.

Nesse pressuposto, concorda-se com Chartier (2002), quando ele aborda a existência de ações sociais que organizam e constroem a representação do real como prática social. Diante disso, a percepção do real não é um processo objetivo e transparente, mas é determinado por categorias de dominação partilhadas por determinado grupo social, as quais permitem classificar e atuar sobre o real. Tais categorias configuram uma instituição social, na medida em que são ações ligadas a grupos sociais e buscam atender a interesses específicos. Entretanto, o resultado é que a representação do real, construída pelos diferentes grupos sociais, tende a justificar e legitimar determinado lugar social e, ao mesmo tempo, a própria representação em jogo. Dessa forma, alega-se que toda representação social aspira à hegemonia, sendo que ela busca se impor aos demais grupos sociais, submetendo-os aos seus valores e conceitos – movimento que Chartier (2002) concebe como dominação simbólica.

Nesse contexto, no processo de dominação simbólica do Território Federal do Amapá, a educação tornava-se necessária, a fim de instruir a população e inculcar valores republicanos de sociedade: disciplina, higiene, patriotismo, nacionalismo, *Ordem* e *Progresso*. Essa ambição que guiava o governador Janary Nunes foi difundida, sobretudo, por instituições escolares concebidas como instrumentos fundamentais na busca de seu ideal de modernização e civilização do modo de vida local.

É importante ressaltar que as instituições escolares do TFA estiveram calcadas nos pressupostos da Escola Nova. Tratava-se de valores nacionalistas, de ensino integral (criação de momentos e ambientes com sentido educacional, tais como o teatro e o canto orfeônico), de aquisição de habilidades para a vida, e de preocupação com a formação moral, sendo a higiene matéria escolar e a Educação Física utilizada para atingir um corpo saudável (LOBATO, 2009). Esse contexto pode ser observado no *Relatório das Atividades de Governo do TFA* (NUNES, 1946, p. 34), em que fica evidente a imposição de uma educação voltada para

intervir em todos os setores de atividades [...], ensinando a alimentação, vestuário, o exercício, a alegria, o conforto, à criança; inculcando em cada indivíduo a noção de que pertence à coletividade brasileira; difundindo as diretrizes da geopolítica

nacional de forma simples e acessível, para que se tornem cogitação popular; plasmando a ânsia de melhorar seu corpo, sua família, sua Pátria.

Com base no excerto acima, almejava-se uma educação que intervesse em todos os segmentos sociais, propagando o zelo pela *Ordem e Progresso*, pela disciplina, pelo amor à Pátria, com elementos convenientemente adaptados ao desenvolvimento do Brasil. Assim, caminhos foram determinados e novos agentes políticos passaram a cultivar um processo educacional com poder de proporcionar à população amapaense condições para colaborar com os esforços do Governo territorial. Essa *démarche* pretendia subordinar as camadas populares aos interesses da elite política.

Dessa forma, instalado o primeiro Governo do Território Federal do Amapá, Janary Nunes (1946, p. 8) informou ao Presidente Vargas, por meio do *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, que:

Tudo ainda está por fazer, apesar de haveremos empregado a totalidade de nossas forças para concretizar o ideal do Amapá rico e feliz, integrado na civilização brasileira. Tenho absoluta convicção de que o porvir reserva ao Amapá um destino de opulência e brilho dentro de nossa Pátria e estou certo que o seu povo trabalhará sem cessar para alcançá-lo.

No entanto, acreditava-se que, para alcançar o ideal no trecho supracitado, seria necessário alavancar a educação pública no Amapá, visto que segundo o governador Janary Nunes (1946, p. 6), o ensino escolar amapaense encontrava-se abandonado, “sem nunca ter sido eficiente” na prática, pois se percebia que a maioria absoluta dos habitantes era analfabeta. Logo, seria necessário que o governo tomasse medidas para modificar aquele panorama, a fim de desenvolver e engrandecer o Território Federal do Amapá.

Essa concepção denota a influência de Getúlio Vargas no processo de modernização educacional do País, resultante da ideia de que o Estado não poderia ser ausente, omissivo ou passivo na questão educacional. Contudo, o Presidente deixava evidente o caráter autoritário de seu governo profundamente nacionalista, transmitindo tais orientações aos seus gestores que, ao administrarem os Estados e Territórios brasileiros, assumiriam essa atitude enérgica, mostrando-se intolerantes e preconceituosos, em detrimento do modo de vida dos populares (CARNEIRO, 2001). Nesse pressuposto, os conhecimentos, os valores e os costumes que não condiziam com a lógica capitalista e com o regime escolar concebidos pelos governantes sucumbiam perante inúmeras tentativas de se acabar com as práticas e as culturas dessa população, com o objetivo de moldá-la de acordo com o Brasil que se formava, integrando aspectos políticos, econômicos e culturais.

Para Coelho (1996, p. 141), a política getulista tinha como principal finalidade integrar a terra e o homem à Nação. Contudo, o caboclo deveria se tornar um trabalhador brasileiro e servir com orgulho a sua pátria:

A ideia era desenvolver uma expansão econômica e cultural do país, sem distinções de regiões ou zonas e uma instalação de uma sociedade civilizada e patriótica, que contribuísse nas atividades culturais, políticas e econômicas e uma reorganização econômica da Amazônia.

Diante desse contexto, espelhando-se na figura de Vargas, Janary Nunes assumiu a educação como prioridade de seu governo, promovendo a criação do Departamento de Educação e Cultura do TFA, setor responsável por orientar, fiscalizar, controlar e promover a instrução primária de forma homogênea em todo o Território. Em virtude disso, no ano de 1944, entre as ações pioneiras do GTFA, esteve a instalação de escolas e a reinstalação do Grupo Escolar de Macapá, o qual estava alocado numa construção arruinada – um dos resquícios da má administração paraense. Para tanto, foi alugado outro prédio, idêntico ao antigo, mas em melhores condições para sua realocação, adaptação e funcionamento. Mas tudo de maneira provisória, pois ainda em 1944 teve início a execução do grandioso projeto de construção do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, em prédio e espaço próprios, conforme todos os requisitos necessários para a difusão do ensino primário na capital territorial.

À medida que o GE Barão do Rio Branco estava sendo construído, o GE de Macapá, em funcionamento temporário, iniciava o seu primeiro ano letivo em 15 de novembro de 1944. De acordo com o *Relatório das Atividades de Governo do TFA* (NUNES, 1946), a instituição educativa atendia alunos entre 7 e 18 anos, constituindo de forma aproximada um total de 219 alunos matriculados (128 do sexo feminino e 91 do sexo masculino). Por outro lado, o número de frequência era inferior, registrando-se 174 educandos (102 do sexo feminino e 72 do sexo masculino), isto é, havia uma quebra na assiduidade, pois estudar ainda não fazia parte da cultura local, que sobrevivia de atividades extrativistas e, quando ocorria a safra da borracha e da castanha na Amazônia, por exemplo, os alunos ajudavam suas famílias (constituídas por ribeirinhos e lavradores), culminando, assim, na ausência escolar.

Conforme a avaliação do governador Janary Nunes, no *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, a escolarização ainda era dificultada por fatores como a falta de transporte, a distância entre a moradia e a Escola, as condições climáticas e a situação socioeconômica dos alunos, uma vez que a maioria do público-alvo era filha de lavradores e ajudava nas tarefas rurais. Compreende-se que a cultura local dos amapaenses contrastava com a

regularidade que o regime escolar exigia, o que contribuía significativamente para o aumento dos índices de evasão e repetência. A educação escolar não representava, pois, uma prioridade para muitos no Amapá, ou seja, as famílias não priorizavam a frequência à Escola, dada a cultura baseada em atividades agroextrativista de subsistência, característica daquela população.

O *Relatório das Atividades de Governo do TFA* indica ainda que a Diretora do GE de Macapá, em 1944, era a normalista Julieta Lavinia T. Borges, e menciona como professoras: Antônia Carolina R. Coelho; Oneide Medeiros da Silva; Maria Lúcia Sampaio; Raimunda Aciné Garcia; Orlandina T. de Oliveira; e Zelinda Nunes de Lima (NUNES, 1946). De imediato, é possível inferir a prevalência de uma equipe pedagógico-administrativa composta, essencialmente, por mulheres normalistas no comando do GE de Macapá, as quais atuavam no Curso Primário, guiado pelo programa de ensino estabelecido pelo Distrito Federal, na época, o Rio de Janeiro.

Em relação ao quantitativo docente no Território, o *Relatório das Atividades de Governo do TFA* revela que a maioria era proveniente do Estado do Pará. Registra-se que o número de professores em exercício crescia a partir de 15 de janeiro até 15 de novembro de 1944, de 8 (4 normalistas – todas do sexo feminino – e 4 leigos – 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) para 33 docentes (21 leigos – 16 do sexo feminino e 5 do sexo masculino – e 12 normalistas – 11 do sexo feminino e 1 do sexo masculino); porém, ainda assim insuficiente para suprir as necessidades escolares em todo o TFA.

A escassez de docentes para as escolas do Território era considerada pelo governo um grande problema a ser resolvido na busca pela eficiência da educação como meio indispensável ao *Progresso* da região. Deste modo, nos registros de Janary Nunes (1946, p. 36-37), é notória a necessidade em relevo:

Precisamos de professôres para atender às exigências de progresso do interior e não possuímos. [...] Durante 1944 procuramos professôres normalistas como se busca diamante e encontramos poucos apesar dos vencimentos bem maiores que os do Estado do Pará.

Diante dessa real situação, o Governo afirmava ser essencial a fundação de uma instituição que ofertasse o Curso Normal, no Território, para formar professores o mais brevemente possível. Tal urgência era tida como absoluta e deveria ser implantada com o intuito de elevar as ideias consideradas básicas para a educação da juventude amapaense. Com essa visão, o governador Janary Nunes determinou o funcionamento do Curso Normal

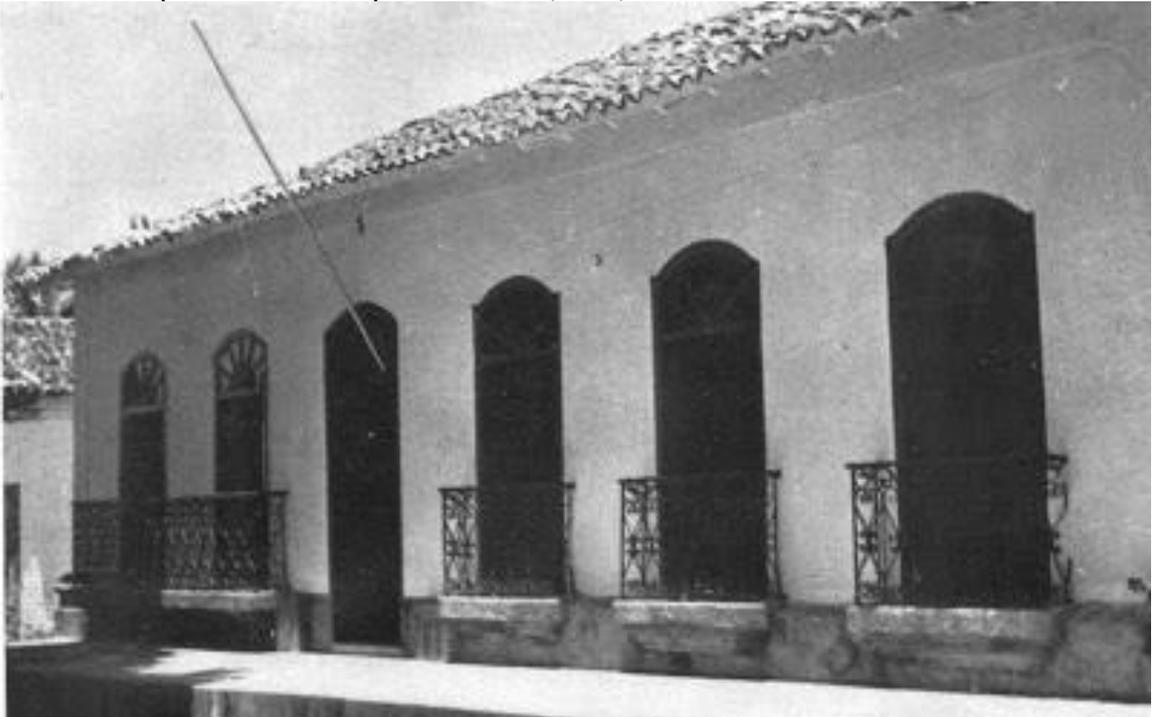
Regional, de forma embrionária em 1949, o qual viria a se transformar, em 1954, na Escola Normal de Macapá (CARVALHO, 2012). Inicialmente, sem espaço físico e material próprio, esse curso foi implantado na capital de maneira improvisada em virtude da preocupação expressa pelo GTFA de formar, em caráter de urgência, docentes primários com ensejo de suprir a carência de normalistas e substituir os professores leigos que atuavam no Ensino Primário.

Não obstante, é sabido que o Ensino Normal atravessou a República no Brasil e chegou aos anos de 1940/50 como a instituição pública fundamental formadora dos quadros docentes para o Ensino Primário em todo o País. As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes agências na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e das técnicas necessárias à formação dos professores (TANURI, 2000). Sob esse aspecto, a busca de um profissional da educação conforme os novos princípios de urbanidade, os quais exigiam a formação de um educador/civilizador, estava presente nas discussões educacionais do final do século XIX e início do XX. Nesse contexto, era preciso formar um novo tipo de educador, em um *locus* específico – por isso, a Escola Normal deveria possuir instalações apropriadas à sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem conformar o homem moderno e civilizado.

Sob essa justificativa, à luz de Carvalho (2012), em 1951 iniciou-se no então Território do Amapá a construção da Escola Normal de Macapá (em prédio próprio), destinada ao funcionamento das atividades de formação de educadores, situada na Av. Presidente Vargas (centro da cidade). A instituição constituía uma estrutura de grande porte pintada nas cores azul e branco e, assim como o modelo dos uniformes, buscava seguir os padrões das demais escolas normais do Brasil.

Além disso, já era possível observar os esforços em prol do ensino primário na capital, por meio de uma significativa atenção empreendida pelo governo janarista ao Grupo Escolar de Macapá (embora estivesse funcionando provisoriamente), desde a adaptação da estrutura física, até a realização de inúmeras atividades escolares que passaram a intervir diretamente no ambiente local e no cotidiano dos alunos. Observe-se, a seguir, os aspectos externos do prédio (provisório) adaptado para o funcionamento do GE de Macapá, em 1944:

Foto 11 – Grupo Escolar de Macapá reconstruído (1944a)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Nesse sentido, foram introduzidas as aulas de Educação Física atreladas ao corpo e ao sentimento cívico (representada pelos desfiles), o fomento de processos avançados de cultura agrícola (incentivo de produção e consumo de gêneros alimentícios de primeira necessidade), momentos recreativos, entre outros. As ilustrações a seguir são exemplos de tais acontecimentos materializados na cultura escolar do então Grupo Escolar de Macapá:

Foto 12 – Desfile de escolares do GE de Macapá sob o comando do Tenente Irineu da Gama Paes (1944b)



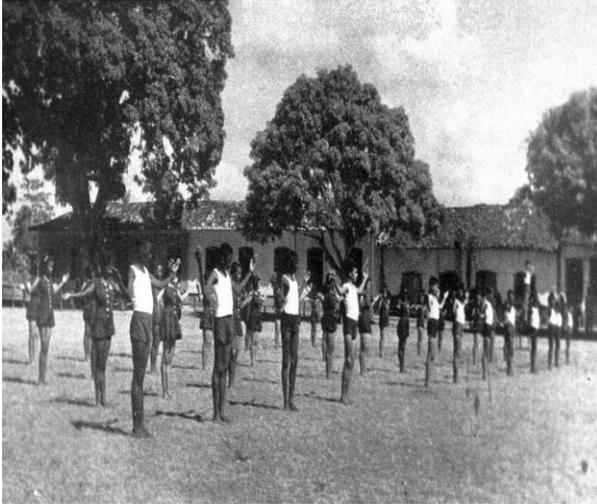
Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Foto 13 – Escolares do GE de Macapá realizando exercícios físicos (1944c)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Foto 14 – Aula de educação física aos alunos do GE de Macapá (1944d)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Foto 15 – Alunos do GE de Macapá cultivando hortaliças (1944e)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Foto 16 – Escolares do GE de Macapá no parque infantil (1944f)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Foto 17 – Intervalo das aulas do GE de Macapá (1944g)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

As imagens por ocasião apresentadas, dispostas no *Relatório das Atividades de Governo do TFA* (1946), registram práticas educativas comumente realizadas no âmbito do Grupo Escolar de Macapá, demonstrando como foi sendo construída uma cultura escolar que antes inexistia na região e a maneira como era internalizada pelos sujeitos do espaço educativo. As Fotos 13 e 14, por exemplo, remontam algumas demonstrações corporais sob a orientação do professor de Educação Física (o sargento Irineu da Gama Paes), responsável por comandar as atividades e propagar padrões de cuidados corporais aos alunos. É necessário destacar seu perfil militar frente à espessa presença de alunos do referido GE de Macapá e a grande preocupação do instrutor com a postura corporal dos escolares – moças e rapazes, todos uniformizados sem nenhum amassado nas vestes, enfileirados, cabelos penteados e

organizados em colunas alinhadas. Salienta-se ainda que a Foto 12 encena definitivamente a adesão escolar territorial aos desfiles cívicos/nacionalistas. Tratava-se de um cenário educativo totalmente diferente, composto por práticas escolares que não se viam na paisagem macapaense antes da instalação do Território Federal.

Além disso, as diretrizes educacionais do Território Federal do Amapá previam que na sede do GE de Macapá um campo de horticultura, sob a direção de técnicos rurais, seria garantido pelo governo, que assim o fez. A Foto 15 simboliza tal iniciativa, demonstrando que aos educandos era ensinada a prática de plantação de hortaliças, como forma de remodelar a alimentação local. Por fim, as Fotos 16 e 17 capturaram os escolares desfrutando – durante o intervalo das aulas – de momentos lúdicos no jardim de infância, que funcionava em anexo ao GE de Macapá. Percebe-se, ainda na Foto 16, que os alunos ficavam sob vigilância constante das professoras primárias.

A análise e a interpretação das práticas educativas constantes nesses registros fotográficos foram consideradas indícios das ações escolares realizadas no GE de Macapá. Destarte, erigir atenção às minúcias aparentemente silenciadas significa refletir metodologicamente a partir do paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989, p. 177), o qual proporciona a compreensão de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-las.” Nessa direção, buscou-se atentar aos detalhes que remontam ao controle exercido em relação à formação dos alunos do referido educandário.

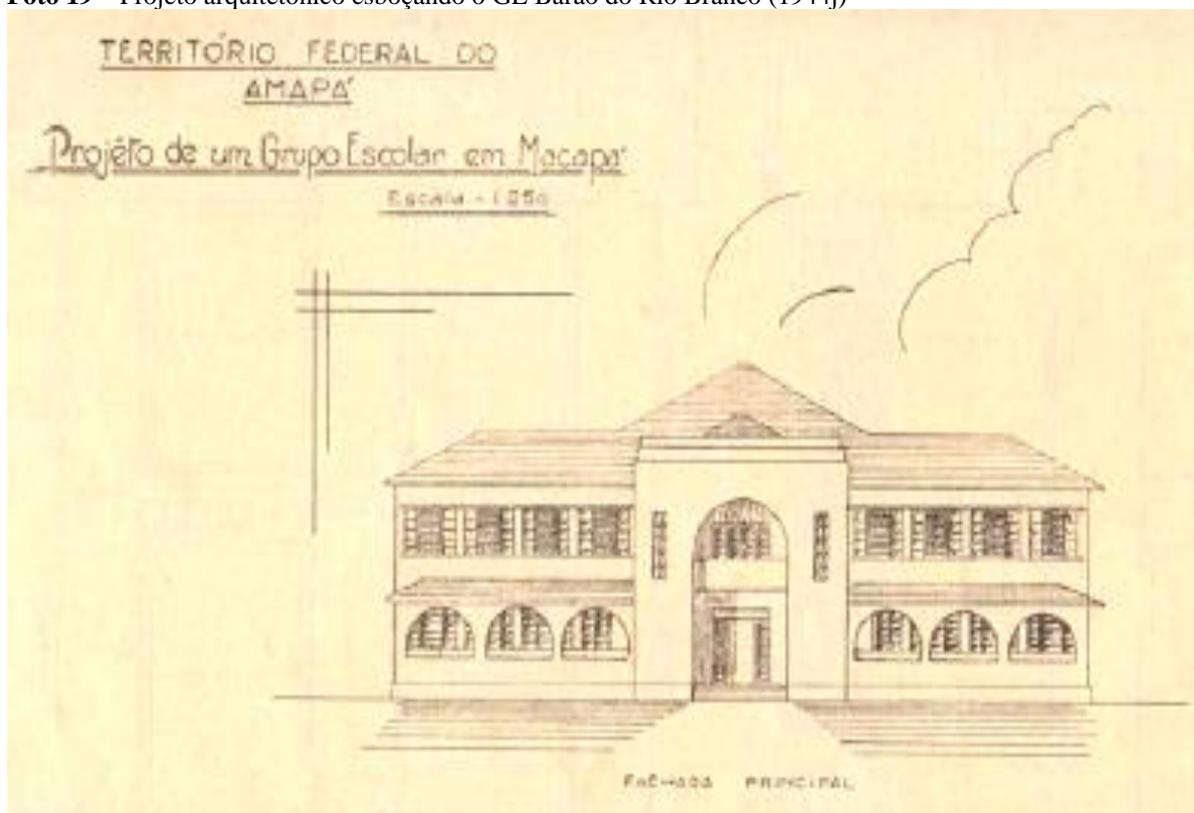
Ao lado dessas atividades formativas evidenciadas nas fotografias, seguiam a todo o vapor as obras do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, como pode ser observado na fotografia 18. Tal construção chamava a atenção dos moradores e daqueles que aqui estiveram de passagem. Na ilustração 19, vê-se a suntuosidade do edifício escolar, conforme esboçado em seu projeto arquitetônico – a fotografia 20, por sua vez, permite apreender como foi planejada a organização de seu espaço físico interno:

Foto 18 – GE Barão do Rio Branco em construção (1944h)



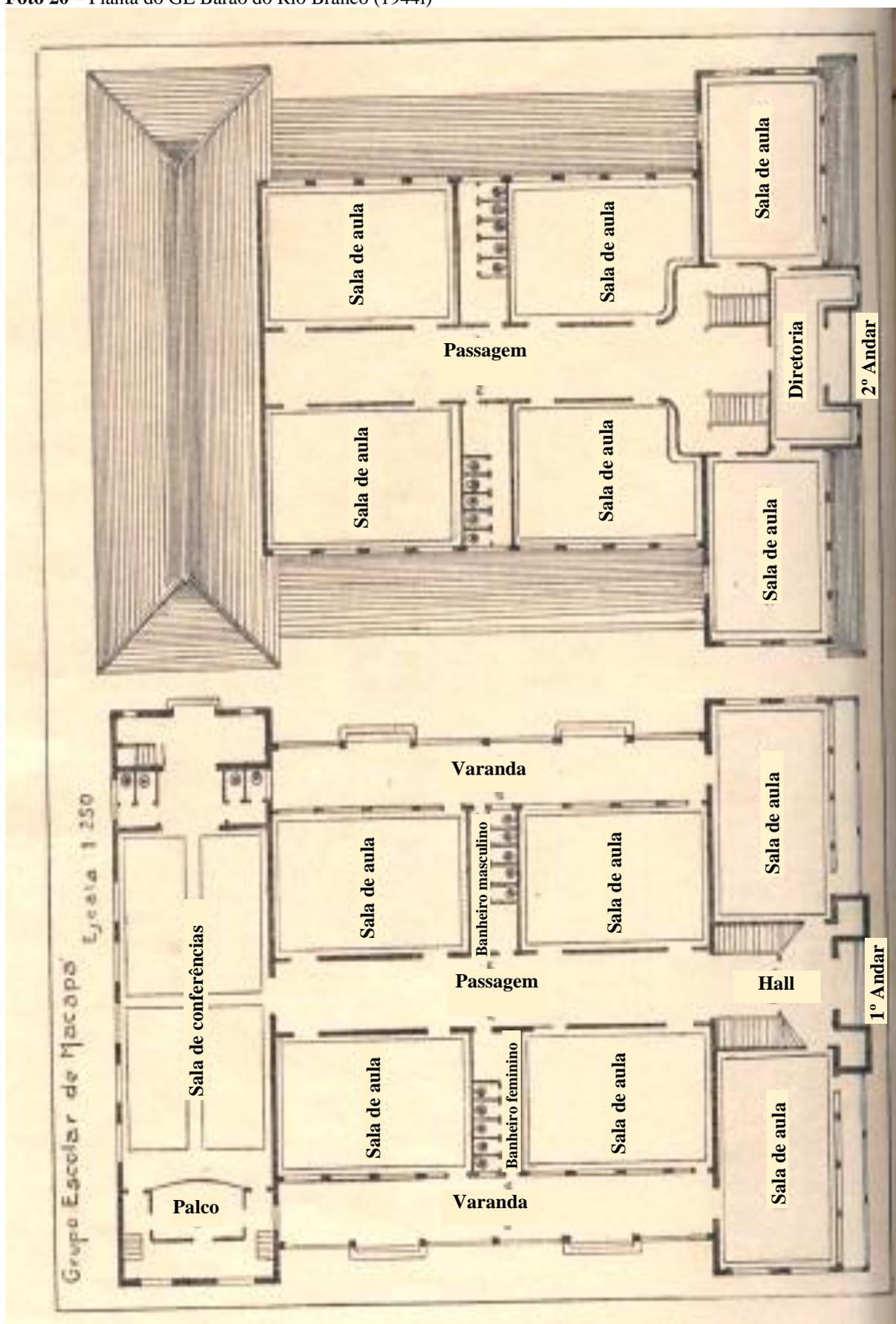
Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Foto 19 – Projeto arquitetônico esboçando o GE Barão do Rio Branco (1944j)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Foto 20 – Planta do GE Barão do Rio Branco (1944i)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, com adaptação.

Em relação ao espaço arquitetado, é importante salientar que a planta do GE Barão do Rio Branco foi inicialmente planejada e executada a cargo do arquiteto José Vitor Contreiras, até agosto de 1944, tendo sido assumida posteriormente pelo engenheiro civil Hildegardo da Silva Nunes, que ficou encarregado do Departamento de Obras Públicas do TFA (NUNES, 1946). A forma como o vultoso Grupo Escolar foi pensando e o local onde foi fixado – Av. FAB, no perímetro urbano da capital – foram estratégicos, pois interagiam entre si no sentido de forjar o “Centro Educativo de Macapá” desejado por Janary Nunes.

Nesse sentido, tal Escola era a interseção que cruzava com um campo agrícola, a sede da Cooperativa Escolar, a estação Rádio Difusora, o Posto de Puericultura, a Igreja Matriz de São José de Macapá, a residência governamental, entre outros. Além disso, aquele GE teve à sua frente uma grande praça pública também denominada Barão do Rio Branco, forjando elementos próprios para divulgar, estabelecer e assegurar do nascimento ao desenvolvimento das crianças à inculcação de novos hábitos e costumes.

O GE Barão do Rio Branco, quando construído, deveria ser percebido, admirado e reverenciado, dentre outras coisas, como modelador do que Faria Filho (2000) infere de hábitos, atitudes e sensibilidades. Isto porque, silenciosamente, era o ambiente onde seriam ensinados as normas e os comportamentos à população local, que plasmaria uma pátria supostamente ordeira e progressista, mas que fortaleceria o Estado brasileiro representado no TFA, por Janary Nunes.

Diante do exposto, pode-se considerar o planejamento arquitetônico como um elemento curricular voltado para a organização disciplinar e a espacialização de sujeitos e práticas, condicionando mentes e comportamentos. Além da atenção ao prédio do GE Barão do Rio Branco, outro aspecto levado em conta nesse processo de institucionalização da Escola era a sua localização. A atenção de Janary Nunes à localização da instituição de ensino era mais um aspecto pedagógico integrado ao movimento de urbanização do espaço público macapaense.

Deste modo, investigar de que maneira a realidade social/educacional do GE Barão do Rio Branco de Macapá/TFA foi construída, pensada e dada a ler implicou em privilegiar a História Cultural concebida por Chartier (1990) como perspectiva de análise. Pois ao voltar-se para a realidade social, histórica e cultural específica da instituição de ensino e do meio em que se inseriu, seguiu-se um caminho interpretativo possibilitado pela História Cultural. Segundo o referido autor, esse campo do saber pode tomar por objeto as formas e os motivos de representações e pensá-los como análise de pesquisa, sem excluir a representação de classificações e de exclusões que se constituem nas configurações sociais e conceituais de um

tempo ou de um espaço. Portanto, a História Cultural deve ser entendida como o estudo de processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como “esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.” (CHARTIER, 1990, p. 17).

No caso do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, destaca-se que o mesmo compôs um rol exemplificativo de edificações vultosas e definitivas empregadas com recursos do Governo Federal (com sede no Rio de Janeiro), iniciadas em 1944, que marcaram o começo do Governo territorial amapaense. Segundo o *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, tratava-se de um prédio de dois andares (vide Fotos 18, 19, 20 e 21) com estilo colonial, situado em frente à praça Barão do Rio Branco, no centro da cidade de Macapá, com uma área coberta de 1.769m². Nos dois pavimentos, distribuía-se as seguintes dependências:

Um hall de entrada, doze salas de aulas de 7,00 x 10,00m, duas de 6,60 x 9,70m, uma sala de diretoria com 40m² de área, uma sala de conferências com palco e cabine cinematográfica, tendo as dimensões de 29,00 x 8,00m. Possui uma ampla varanda em frente e duas laterais. As salas são servidas por um corredor central de 3,70m, de largura (NUNES, 1946, p. 99).

Assim sendo, o GE Barão do Rio Branco tornou-se a primeira Escola de alvenaria erguida pelo TFA, e sua construção contou com a utilização de tijolos de concreto, de 0,25 x 0,20m x 0,50m, no andar térreo; tijolos furados de 0,15 x 0,08 x 0,30m, no primeiro andar; lajes de piso; forro de concreto armado; e cobertura de telhas tipo Marselha (NUNES, 1946). Com capacidade para atender, em dois turnos, 480 alunos, ou 960 se a frequência adotada pela instituição fosse de um turno, como aponta o documento.

Convém destacar que a instituição dispunha de amplo terreno, o que permitiu instalações modernas (anexas) como a de um cinema/teatro oficial, o primeiro criado na cidade – denominado Cine-Teatro Territorial –, além de um Jardim de Infância e uma Piscina Territorial (NUNES, 1946). Tratava-se da construção de anexos escolares e da cultura escolar da qual o GE Barão do Rio Branco foi representativo e esteve, a partir de então, relacionada ao planejamento físico de Macapá e à construção de uma simbologia articuladora da cidade e da legitimação do Território Federal do Amapá.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o GE Barão do Rio Branco foi detentor de uma cultura escolar que dialogava com a cultura urbana. Do ponto que ocupava no traçado da cidade, o educandário, ao mesmo tempo em que criava representações sobre a educação escolar e a respeito da sociedade da época, apropriava-se das relações ocorridas em Macapá.

A atenção a essa relação é importante para a compreensão da cultura escolar da referida instituição, como forma de pôr em evidência a função da Escola como transmissora de uma cultura específica no quadro de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens macapaenses. Por isso, torna-se necessário analisar as diferentes dimensões da cultura escolar, tendo em vista, entre outros fatores, a diversidade de abordagens teóricas utilizadas na sua definição e a identificação das práticas que a materializam.

Com o início das atividades escolares do GE Barão do Rio Branco, a cultura escolar (professores, alunos, práticas educativas etc.), materializada no prédio que funcionava em caráter provisório, foi remanejada e ampliada para o recém-criado edifício educativo, tendo sido a estrutura temporária desativada enquanto instituição de ensino primário, mas considerada aqui como a célula embrionária do GE Barão do Rio Branco e, portanto, da instrução primária na capital territorial, sob o comando de Janary Nunes. Assim sendo, no dia 20 de abril de 1946, por Decreto do GTFA, foi oficializado o término da nova construção escolar, a qual inicialmente funcionou preservando o nome do prédio anterior: Grupo Escolar de Macapá.

No entanto, por intermédio de um ato governamental do TFA (de valorização nacionalista) instituído em 13 de setembro de 1946, a Escola foi inaugurada com o nome de “Grupo Escolar Barão do Rio Branco,” em homenagem ao diplomata José Maria da Silva Paranhos Júnior – conhecido nacionalmente como o Barão do Rio Branco¹⁹ –, cuja atuação foi decisiva para a definição de terras amapaenses como pertencentes ao Brasil. Portanto, sua imagem era considerada referência de vida, que deveria ser apontada às novas gerações macapaenses como padrão a ser seguido.

¹⁹ O Barão do Rio Branco (José Maria da Silva Paranhos Júnior, 1845-1912) nasceu em 20 de abril de 1845, no Rio de Janeiro. Filho de José Maria da Silva Paranhos (o Visconde do Rio Branco) e de Teresa de Figueiredo Faria, o Barão do Rio Branco foi historiador, político, advogado, jornalista e diplomata, exercendo a função de Ministro das Relações Exteriores do Brasil de 1902 a 1912. Tornou-se o segundo ocupante da cadeira n. 34 da Academia Brasileira de Letras. Seu nome alcançou grande notoriedade nacional, entrando para a história brasileira após ter resolvido importantes questões fronteiriças com a Argentina, a França e a Bolívia, sem necessidade de conflitos armados, pois defendia o uso da diplomacia e não da guerra para resolver os litígios de fronteira entre o Brasil e países vizinhos. Quando as fronteiras do Norte do Brasil ainda não estavam definidas com a França, ambos alegavam que possuíam direito sobre parte do território, onde hoje configura-se o Estado do Amapá. Este caso ficou conhecido como “a questão do Amapá” pois a França afirmava que o limite entre os dois países deveria ser para além do rio Oiapoque, mas o Brasil reivindicava, justamente que este rio deveria ser o marco da fronteira. Todavia, após os conflitos armados na região, Brasil e França decidem submeter a disputa à arbitragem internacional. Dessa forma, o governo brasileiro solicitou ao Barão do Rio Branco que escrevesse um dossiê em defesa aos direitos do Brasil. Em abril de 1899, os respectivos países enviam seus memorandos ao presidente da Confederação Suíça, e em 1900 a autoridade suíça concede a sentença favorável ao Brasil, que incorporou 260 mil km² de terras amapaenses ao seu território (CORRÊA, 2012). Assim, o Barão do Rio Branco, enquanto representante dos interesses do governo brasileiro, tornou-se um símbolo patriótico de amor ao País.

Desse modo, o governador do TFA, fortemente influenciado pelo Estado Novo implantado por Getúlio Vargas, prosseguiu seu desígnio de fixar na mentalidade de seus governados o sentimento que liga o homem à Pátria, mais precisamente ao sentimento de amor à Nação. Para tanto, Janary Nunes utilizou-se do GE Barão do Rio Branco como alicerce na promoção do nacionalismo, intentava-se forjar nos macapaenses uma suposta moralidade e identidade nacional impulsionadas pelo patriotismo, como forma de garantir estabilidade e legitimidade política, além de inculcar no povo a luta pelo crescimento econômico vinculado a um projeto modernizador marcado por fortes mecanismos de controle da população. Tal intento acompanhava o Estado Novo, que aliava o autoritarismo, a ideia de modernização e o nacionalismo, sendo que essa aliança era um poderoso instrumento do Governo Vargas.

Nessa relação, observar os aspectos culturais, suas práticas e representações, na perspectiva de Burke (2008, p. 40), implica na interpretação de que “a classe dominante não controla só pela economia”, mas também pelas ideias. Não obstante, as práticas sociais, articuladas e organizadas de acordo com diferentes percepções e análises dos sujeitos, segundo Chartier (1990), devem ser interpretadas incluindo o conjunto de significações políticas, econômicas e culturais presentes no momento histórico em que estão situadas. A alteração, a reformulação e a transformação desses elementos, em virtude de diferentes fatores, justificam e legitimam práticas e condutas do indivíduo diante do mundo, ligadas às relações de poder e configuradas no interior dessas ações.

Nessa direção, o GE Barão do Rio Branco teve como característica principal o ensino cívico/nacionalista. Uma vez incorporada, essa característica não só esteve presente na inauguração da instituição – momento em que se podem observar duas Bandeiras do Brasil, erguidas na presença do governador, de autoridades locais, professores, escolares e populares em ato de celebração –, como marcou a sua cultura escolar ao longo do governo janarista. Observe-se a representativa ilustração da referida instituição de ensino:

Foto 21 – Inauguração do GE Barão do Rio Branco (1946)



Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

Essa forte tendência nacionalista que se mostrou intensa no Brasil durante a Era Vargas, ocasião em que foi criado o TFA, foi muito bem compreendida por Janary Nunes. O governador territorial soube ler os sinais de seu tempo; e talvez tenha sido essa sua grande arma política, sabendo das condições internas e externas que permitiriam sua atuação como político. Logo, Janary não criou necessariamente o momento, mas aproveitou dele, compreendendo e trabalhando em consonância àquela realidade.

Nesse panorama, considera-se importante evidenciar que o nacionalismo introduzido no Brasil e, mais precisamente, no TFA é entendido aqui como:

a patologia da história do desenvolvimento moderno, tão inevitável quanto a neurose no indivíduo, e que guarda muito da mesma ambiguidade de essência, da tendência interna de cair na loucura, enraizada nos dilemas do desamparo imposto à maior parte do mundo (o equivalente do infantilismo para as sociedades), sendo em larga medida incurável (ANDERSON, 2008, p. 31).

Nesse contexto, o GE Barão do Rio Branco foi utilizado para pôr em evidência a função social, política, econômica e cultural da Escola como transmissora de uma formação específica no processo de civilização e integração nacional de crianças e jovens de Macapá, subordinados aos interesses de Janary Nunes. Neste caso, a abordagem histórica, política e sociológica da Escola não deve desconsiderar sua dimensão cultural, de acordo com Julia (2001), quer em uma perspectiva global, no quadro da relação que a instituição educativa

estabelece com a sociedade em geral; quer em uma dimensão local, em função das próprias formas culturais que ela produz.

Dessa forma, com base no *Relatório das Atividades do Governo do TFA* e no *Jornal Amapá*, é sabido que o ensino ministrado no GE Barão do Rio Branco era baseado na Lei orgânica do Ensino Primário do Distrito Federal (Rio de Janeiro), regulamentada pelo Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946). O referido documento apresentava as seguintes finalidades: proporcionar a iniciação cultural que conduzisse todos ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que os mantivessem e os engrandecessem, dentro de elevado espírito de naturalidade humana; oferecer, de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; e elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho.

Nota-se que educação, saúde, trabalho e amor à Pátria, presentes nas finalidades do currículo escolar primário, ocuparam lugar de destaque no plano administrativo do GTFA e, conseqüentemente, na cultura escolar do GE Barão do Rio Branco. Isso à medida que caberia à instituição disciplinar os indivíduos, tornando-os saudáveis e produtivos em virtude de novos hábitos e pela vigilância constante sobre suas ações. A disciplina dos comportamentos sob forma de vigilância escolar desembocava na proibição de determinados atos, os quais à luz de Elias (1990), tornavam-se repudiáveis aos olhos da sociedade, a ponto de o indivíduo desenvolver em si o sentimento de vergonha diante de certas circunstâncias sociais, fazendo-lhe alvo de um processo civilizador individual, que consistia em uma das funções do processo civilizador social para o qual a Escola muito contribuiu.

Por meio dessas finalidades, fica evidente que a manutenção do TFA se realizaria pelo controle da população sob o pretexto de unidade nacional embutida na região, ou seja, de “uma comunidade de homens que compartilham uma história e uma cultura, simbolizada por uma bandeira e um hino.” (FONTANA, 1982, p. 115). Isso implicava na tentativa de impedir a diversidade cultural do povo macapaense e na prevalência de costumes contrários aos preceitos capitalistas da época, que indicavam uma concepção pedagógica que a população deveria incorporar em prol do desenvolvimento do Estado.

Nessa perspectiva, o GE Barão do Rio Branco assumia seu papel de transmissor da cultura das classes dominantes, constituindo-se importante instrumento de construção e manutenção da hegemonia ideológica, por meio do ensino e de outras formas ideológicas no seu interior. Nesse pressuposto, Althusser (2003) denuncia que na sociedade moderna a Escola passa a ser a instituição, junto com a família, que mais tempo fica com as crianças em

seus períodos mais “vulneráveis” à inculcação ideológica. O autor justifica a predominância do Aparelho Ideológico de Estado escolar, nas formações sociais capitalistas, uma vez que a reprodução das relações capitalistas de exploração é obtida principalmente por intermédio de uma aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante na qual, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados.

Por conta disso, o objetivo de manter os alunos na Escola para a produção e a reprodução dessas relações de inculcação ideológica enfrentou a questão da frequência escolar dos estudantes, inicialmente tida como um grande problema para o GE Barão do Rio Branco. Este tema foi a pauta da primeira reunião, denominada Círculo de Pais e Mestres (CPM), realizada na instituição em 1947.

Assim sendo, buscando conhecer e divulgar as informações da primeira CPM, a equipe de reportagem do Jornal *Amapá* entrevistou a Diretora da instituição, a normalista Iatyr Moraes Costa, no dia 31 de março de 1947. Ela informou que a finalidade do CPM era estreitar as relações entre as famílias dos alunos e a Escola, para que houvesse a colaboração intensiva dos pais com os professores, no estímulo do aperfeiçoamento moral e intelectual da criança. O CPM tornou-se constante no GE Barão do Rio Branco, ocasião em que os professores faziam preleções pedagógicas sobre higiene, educação moral e cívica, para inculcar na mentalidade dos pais deveres concernentes à instrução de seus filhos.

Segundo a entrevistada, a primeira preocupação da referida reunião escolar foi a questão da frequência dos alunos, quase sempre inferior à metade da matrícula, que era de 735 alunos. Desse total, apenas compareciam cerca de 300 a 400 alunos (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 5 abr. 1947). A Diretora prosseguiu a entrevista atribuindo o problema da frequência escolar a múltiplos fatores, tais como: a questão econômica, resultante do auxílio que os alunos prestavam à manutenção de suas famílias; a influência do inverno, com o tempo chuvoso que deixava os caminhos e as ruas intrafegáveis, prejudicando os moradores de bairros mais afastados do GE Barão do Rio Branco, como o Trem e o Laguiño; e o descuido de muitos alunos que, em vez de se dirigirem às aulas, ficavam perambulando pelas vias públicas ou jogando futebol. Ao término da entrevista, quando questionada se haveria algum meio de incentivo à frequência escolar dos alunos, a Diretora respondeu que havia sido estabelecido, por intermédio do Governo, prêmios em dinheiro para o aluno que, ao final do ano letivo, fosse mais assíduo na Escola.

O GTFA, ciente de que a maioria dos alunos envolvidos na baixa frequência era de origem pobre, buscava atraí-los apelando para a entrega de quantias simbólicas (em dinheiro)

que jamais seriam distribuídas a todos os alunos necessitados, mas apenas a um, o que gerava entre eles expectativas e o estímulo à competição. Atitudes como essa são interpretadas aqui como representações da realidade que insere indivíduos “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação;” em outras palavras, são produzidas aqui verdadeiras “lutas de representações.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Essas lutas geram inúmeras “apropriações” possíveis das representações, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e as resistências políticas, com as motivações e as necessidades que se confrontam no mundo.

Nesse contexto, o conceito de representação fundamentado por Chartier (1990) foi essencial para apreender o funcionamento da Escola, na sociedade. Esse conceito permite articular três modalidades de relação com o mundo social:

em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída por diferentes grupos sociais; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoais singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, classe ou comunidade (CHARTIER, 1990, p. 183).

De acordo com essas modalidades da relação com mundo social, apresentadas por Chartier, pode-se compreender que o GE Barão do Rio Branco foi legitimado por mecanismos que se tornam a própria representação da Escola e dos agentes que a formam. A investigação sobre a representação que esses agentes fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes e da instituição e dos processos que constituem essas práticas, esquematiza, assim, a construção da cultura escolar.

Do mesmo modo, Pesavento (2005) reforça a análise supracitada, quando evidencia que as representações carregam sentidos que foram construídos social ou historicamente e que são internalizados no inconsciente coletivo como se fossem de forma natural. Assim, a noção de representação não nos afasta nem do real nem do social.

Nesse contexto, é importante não perder de vista que o GE Barão do Rio Branco, de 1946 a 1949, como representação da única instituição de ensino primário existente na sede da capital territorial, cumpria sua função ideológica a serviço do Governo. Contudo, atendo-se a esse passado, foi possível refletir que tanto o conhecimento formal quanto o informal transmitido pela Escola, os seus procedimentos de rotinização das atividades e etc, precisam ser vistos como interligados; do contrário, escapar-se-ia muito de seu significado real

(APPLE, 2006). Essas práticas escolares cotidianas estão ligadas a estruturas econômicas, políticas, culturais, sociais e ideológicas que se encontram fora do prédio da Escola, e por isso precisam ser descortinadas.

Em relação ao nível escolar, o GE Barão do Rio Branco se baseava na Lei Orgânica do ensino primário de 1946 (Decreto-Lei n. 8.529), a qual organizou esse segmento nas categorias de Fundamental e Supletiva. A categoria Fundamental era destinada às crianças de 7 a 12 anos e se dividia em dois cursos sucessivos: o Elementar (duração de 4 anos, podendo a ele os cursos de Jardim de Infância serem articulados) e o Complementar (duração de 1 ano). Já a categoria Supletiva tinha duração de 2 anos e era direcionada a adolescentes e adultos. Observe-se a relação das disciplinas:

Quadro 1 – Estrutura do Ensino Primário (1946)

NÍVEIS	DISCIPLINAS	DURAÇÃO
Curso Primário Fundamental Elementar	Leitura e linguagem oral e escrita; iniciação matemática; geografia e história do Brasil; conhecimentos gerais aplicados, à educação para a saúde e ao trabalho; desenho e trabalhos manuais; canto orfeônico; educação física.	4 anos
Curso Primário Fundamental Complementar	Leitura e linguagem oral e escrita; aritmética e geometria; geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; ciências naturais e higiene; conhecimentos das atividades econômicas da região; desenho; trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; canto orfeônico; educação física. Obs.: As alunas (sexo feminino) aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura.	1 ano
Curso Primário Supletivo	Leitura e linguagem oral e escrita; aritmética e geometria; geografia e história do Brasil; ciências naturais e higiene; noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar); desenho. Obs.: As alunas (sexo feminino) aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura.	2 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946).

Verifica-se, na disposição das disciplinas curriculares, que o GE Barão do Rio Branco seguia com afinco os parâmetros estabelecidos pelo Programa de Ensino Primário do Distrito Federal, principalmente em relação aos aspectos atinentes a nacionalismo, saúde e trabalho, elementos que encontraram solo fecundo na referida instituição educativa na formação dos educandos. Além disso, conforme a legislação da época, o Ensino Primário Elementar era obrigatório para todas as crianças nas idades de 7 a 12 anos, portanto, exigia-se tanto a matrícula quanto a frequência regular dos alunos nas atividades escolares.

Os trabalhos manuais, como economia doméstica e noções de higiene previstas no currículo primário, bem como as práticas de inspiração moral e cívica foram aspectos de particular interesse na organização do GE Barão do Rio Branco, “não perdendo de vista a

idéia constante de torná-los ricos de consequências práticas no ambiente vital dos alunos.” (NUNES, 1946, p. 47). A partir dessa ideia de agregar novos conhecimentos de vida aos escolares, as diretrizes educacionais do TFA previam atividades ligadas à higiene, “núcleo” em torno do qual girou o ensino de Educação Física e de Ciências Naturais, que visavam modificar o formato das habitações e da alimentação, orientar a limpeza e o gosto por vestuários, além de incentivar cuidadosa e cotidianamente a higiene pessoal dos alunos com o intuito de contribuir para a construção de hábitos considerados civilizados. No entanto, verifica-se no *Relatório das Atividade de Governo do TFA* (NUNES, 1946, p. 47) que a Divisão de Educação do TFA, em atitude preconceituosa e excludente, determinava aos professores da capital que “devolvessem ao lar os meninos demasiado sujos com uma nota para os responsáveis.”

Assim, concorda-se com Foucault (2014) acerca do potencial disciplinador, repressivo e punitivo que a instituição escolar pode estabelecer na sociedade, perante a formação dos sujeitos. Segundo o referido autor, “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal,” demonstrando que, de forma mais sutil e menos visível, mantêm-se as “micro-penalidades” que excluía radicalmente aqueles que não se adequassem às exigências escolares (FOUCAULT, 2014, p. 159). Sob essa lógica perversa, os alunos e os responsáveis eram submetidos e enquadrados em práticas de normalização e controle popular, começando, sobretudo, pela entrada no ambiente escolar, momento em que se observava o estado de limpeza do corpo e da roupa dos educandos.

Os alunos eram postos em um novo mundo, com linguagem e comportamentos diferenciados, os quais deveriam introjetar para que eles fossem aceitos na sociedade moderna e civilizada que se tentava implantar em Macapá. Nessa construção social, hábitos e costumes de casa, passados de geração a geração, eram rejeitados pela Escola; assim, segundo Freud (1996), institui-se uma beleza e uma *Ordem* de civilização moderna em moldes norte-americanos e europeus. Isto porque era sob o signo da homogeneização e da destruição das diferenças culturais que se assentava o lema *Ordem e Progresso*.

Todavia, a situação de alunos “demasiado sujos” era mais complexa e exigia uma reflexão mais profunda e cautelosa para intervir na problemática pedagógica sem que eles fossem excluídos do ambiente escolar. Mesmo assim, isso não acontecia, pois não se pensava na realidade familiar dos caboclos, que seguiam suas vidas pacatas durante anos sem tais cuidados ou preceitos higiênicos e no quão difícil seria essa adaptação, a qual poderia exigir uma logística fora das condições de muitas famílias macapaenses. Por trás dessas práticas

produzidas pelo GE Barão do Rio Branco, a mando do GTFA, o que estava em jogo era uma reforma não só do corpo, mas do espírito do povo.

A implantação de ações em direção à saúde e à higiene das crianças configurava um programa político-pedagógico de controle do comportamento, por meio do cultivo de corpos sadios. Vago (2000, p. 356), ao observar as práticas de Educação Física nas escolas públicas, afirma que essa cultura do corpo pretendia:

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

A disciplina e o controle do corpo, pela Escola, eram considerados necessários para salvaguardar uma população carente e desprovida de bons hábitos. Para Vago (2000), a higiene e a Educação Física transfigurariam os corpos fracos, raquíticos e doentes em corpos fortes, refinados e robustos, portadores de valores indispensáveis para a admissão nas complexas relações sociais do mundo do trabalho, que exigia eficiência, rendimento, resistência e eficácia para credenciar (ou marginalizar) os trabalhadores.

Desse modo, para a realização dessa reforma, os aportes das aulas de Educação Física foram importantes nesse processo de transformação de corpos e mentes. Assim sendo, a ideia reformadora encontraria solo fecundo nas práticas educativas do GE Barão do Rio Branco, por meio de inúmeras demonstrações de ginástica e de esportes, as quais deveriam introjetar nas crianças uma índole com “ordem e beleza.” (NUNES, 1946, p. 47). Logo, comunga-se com Gondra (2000), quando este afirma que a questão do corpo, do movimento, dos exercícios físicos ou da ginástica ocupou lugar privilegiado na educação de modo a produzir uma população de professores e alunos higienizada, saudável, e livre de vícios e doenças.

Nesse contexto, a relação entre as práticas de Educação Física e os Grupos Escolares deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro e racional (VAGO, 2000). Dessa maneira, entende-se que o corpo físico passava a ser uma possibilidade de reordenação do corpo político da sociedade, e o GE Barão do Rio Branco deveria ser preponderante na sua realização. A ideia de reordenar a população, introduzindo novos hábitos condizentes a uma sociedade civilizada, integrava a formação dos alunos, pois um dos princípios que o Ensino Primário deveria atender era o de inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento de unidade nacional.

Para entender a tal demanda que os conflitos e os interesses gerados pela questão de unidade nacional evocam, é necessário, antes aqui, analisar o significado de representações. Segundo Chartier (2002, p. 17), “as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas.” Ou seja, a identidade nacional é compreendida aqui como uma representação, sendo, portanto, construída por grupos que possuem interesses em impor a sua visão ideológica. Outra característica da representação é seu nível de abrangência, ao contrário do folclore – que se apresenta vivo em determinada comunidade, com costumes e hábitos restritos –, a identidade nacional, enquanto uma representação, tende a ser universalista, expandindo-se por toda população, para que ela seja legitimada pelo povo em geral. Se as propostas de identidade não forem assimiladas pela população, não se exercerá influência sobre os seus sentimentos e atos, invalidando-se, portanto, uma das funções da representação, que é a legitimação de uma *Ordem* pelo consentimento, e não pela violência física.

Nesse sentido, sendo a Educação Física um direcionamento a todos os alunos, a partir de 1948, visando conter o número de faltas nas aulas de Educação Física, a Divisão de Educação do TFA estabeleceu como punição o cancelamento da matrícula de alunos que obtivessem 15 faltas não justificadas nas aulas desse componente curricular (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 14 dez. 1948). Essa medida foi tomada em virtude da constante ausência de educandos do GE Barão do Rio Branco naquela disciplina (Educação Física), constatada naquele ano. Entretanto, em vez de buscar compreender as possíveis causas desse acontecimento e propor uma alternativa menos radical, preferia-se agir de forma arbitrária. Portanto, essa situação, assim como tudo o que fugisse das normas e das regras estabelecidas pelo TFA, deveria ser corrigida e punida. A esse respeito, Foucault (2014), crítico da educação escolar, adverte que a Escola utiliza mecanismos de controle dos indivíduos, para obter um sujeito cada vez mais submisso.

A prática de Educação Física tinha o objetivo de fortalecer o corpo, torná-lo ágil e discipliná-lo para a obediência, o que condicionava a juventude do GE Barão do Rio Branco a estudar e praticar a cultura física, pois para o GTFA, “com o espírito iluminado pelo saber e o corpo pelos exercícios salutarés, a nova geração do território divisa um largo horizonte de vitórias.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 25 out. 1953, p. 3). Por isso, eram comuns as demonstrações de Educação Física na capital realizada pelos escolares de ambos os sexos, exibidas publicamente na ampla e moderna praça Barão do Rio Branco, sobretudo, nos eventos cívicos ocorridos em Macapá.

Cabe ressaltar outro aspecto bastante trabalhado no GE Barão do Rio Branco: a questão da Educação Moral e a Cívica, geralmente acoplada às aulas de História e Geografia do Brasil, e indiretamente por meio de numerosas palestras de professores e de integrantes da equipe do GTFA; além disso, a Escola deveria diariamente hastear a Bandeira brasileira e cantar o Hino Nacional junto aos escolares (NUNES, 1946). No ensino de História o governador recomendava que os professores deveriam conduzir as aulas “adotando o processo da encenação, fazendo que os próprios alunos representem.” (NUNES, 1944, p. 9). Em relação ao ensino de Geografia Janary Nunes aconselhava a utilização de atividades que levassem os alunos a desenhar. Além disso, o ensino escolar ausente de valorização nacional era o questionamento do governador, implantado nos professores da seguinte maneira:

Meus compatriotas: Chamo a vossa atenção para um estigma do nosso ensino. Recebemos durante séculos uma literatura de importação, destinada a impedir o surto da consciência nacional. Essa literatura derramava-se em elogios às glórias de outros países, aos seus heróis e às suas obras, sem cuidar da Pátria. A nossa educação se processou nesse ambiente deletério. Os acadêmicos discutiam as obras francesas, inglesas e alemãs sem conhecerem os escritores brasileiros. Era perfeita a doutrinação da descrença no nosso próprio valor. [...]. Vamos ensinar nas escolas à nossa juventude, a ser brasileira em primeiro lugar (NUNES, 1944, p. 9-10).

Tal discurso de Janary Nunes evidencia a inculcação de uma identidade nacional demasiadamente fechada, primeiramente porque vários foram os modelos de identidades presentes em um mesmo país, demonstrando a transformação de ideias, e não a sua imutabilidade; em segundo lugar porque não existe nada que torne todos iguais, razão pela qual tal homogeneização tem que ser construída como uma comunidade imaginada, uma representação a partir de um discurso construído (ANDERSON, 2008). Essa perspectiva articulada aos ideais expressos na Bandeira do Brasil (*Ordem e Progresso*) revelam o quanto essas doutrinas repercutiam de maneira intensa na instituição de Ensino Primário, influenciando os jovens estudantes e produzindo uma nova cultura que ensinava o comportamento de subserviência à cidade e ao País, impregnado pelo sentimento nacionalista.

Não obstante, na organização do Jornal *Amapá*, imprensa de propriedade do GTFA, muitas colunas que destacavam informações sobre as ações educativas do GE Barão do Rio Branco, ao longo do governo janarista (1944-1956), garantiam espaço para a divulgação de inúmeras cerimônias em comemoração às datas cívicas de âmbitos nacional e local. Exemplo disso são a Independência do Brasil (7 de setembro) e a criação do Território Federal do Amapá (13 de setembro), datas que constituíram no Território o estabelecimento das “Semanas da Pátria e Aniversário da Criação dos Novos Territórios Federais,” em 1946.

Nas celebrações cívicas de 1946, o dia 13 de setembro não só saudou o 3º aniversário de criação do Território Federal do Amapá, como também marcou o dia da inauguração do Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Tais acontecimentos são descritos a seguir como parte da programação cívica prevista para Macapá, divulgada pelo Jornal *Amapá*:

Quadro 2 – Parte da programação cívica para Macapá (1946)

1 a 6 de setembro	8 a 12 de setembro
<p>* Os professores do GE de Macapá lerão diariamente aos seus alunos, para que transmitam aos seus pais, o seguinte:</p> <p style="text-align: center;">É DEVER DE TODO O BRASILEIRO NO DIA DA PÁTRIA</p> <p>colocar na frente da casa, hasteada em mastro ou suspensa no vão da janela principal, a Bandeira do Brasil. Os que não puderem comprar uma Bandeira devem enfeitar as janelas com as cores verde-amarelo</p>	<p>* Palestra no GE de Macapá sob o tema: Barão do Rio Branco, o paladino da paz e reintegrador do Amapá ao Brasil. Orador: Dr. Lauro Sodré Gomes.</p> <p>* Palestra no GE de Macapá sob o tema: Princesa Isabel, a Redentora. Orador: Ten. Rui Gama do Nascimento.</p> <p>* Palestra no GE de Macapá sob o tema: A educação como fator social – A escola no Brasil. Orador: Inspetor Escolar Diniz Henrique Botelho Ten. Rui Gama do Nascimento.</p> <p>* Palestra no GE de Macapá sob o tema: A Fortaleza de São José de Macapá. Orador: Cap. Humberto Pinheiro de Vasconcelos.</p>
7 de setembro (dia da Pátria)	13 de setembro (dia da criação do Território)
<p>* Comparecer aos festejos em que se homenageiam nossos heróis, levando na lapela ou no vestido a fita verde-amarela (só ficam em casa os imprestáveis e os doentes).</p>	<p>* Às 9 horas, inauguração do Grupo Escolar Barão do Rio Branco.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no [Jornal] *Amapá*, Macapá, n. 76, 31 ago. 1946.

Tais festejos aconteciam anualmente e interviam diretamente no cotidiano educativo do GE Barão do Rio Branco. Observa-se no Quadro 2, que o GTFA utilizava os professores como mola propulsora para a difusão dos anseios nacionalistas que deveriam invadir as moradas macapaenses, estendendo aos alunos o compromisso de repassar aos pais o dever patriótico de hastear em seus lares a Bandeira Nacional ou de enfeitá-los com as cores verde-amarelo, em comemoração às semanas da Pátria e a de criação do TFA.

Ainda de acordo com o Quadro 2, nesses festejos ocorriam palestras em homenagem às autoridades locais e nacionais, evocando nomes como o Barão do Rio Branco, considerado o reintegrador do Amapá ao Brasil, e a Princesa Isabel, pela assinatura da Lei Áurea (exemplos de personalidades de prestígio nacional, de acordo com a história oficial), entre outros tantos exemplos de exaltação nacional, possuidores de uma suposta premissa inquestionável. O que mais chama a atenção no Jornal *Amapá* é a explícita retaliação simbólica aos que possivelmente não comparecessem aqueles eventos, pois eram classificados como pessoas que estavam em situação de doença ou discriminados como pessoas imprestáveis, ou seja, inúteis, na visão incompreensiva de Janary Nunes. Nesse contexto de

apelo geral, como se recusar a participar desses momentos? Se quem o fizesse seria hostilizado na sociedade – alvo de preconceito por parte do próprio Governo.

Nesse sentido, festas, comemorações e solenidades não ocorriam apenas no final do ano letivo, quando eram realizados os exames finais. Outros motivos também levavam à execução de cerimônias festivas, a começar pela inauguração da instituição. Por ocasião do primeiro GTFA, o GE Barão do Rio Branco foi construído com o objetivo de inserir crianças, adolescentes e adultos em uma iniciação cultural, proporcionando o conhecimento da vida nacional, bem como o exercício de virtudes morais e cívicas, dentro do elevado espírito nacionalista. Nesse contexto, Janary Nunes também buscava modificar os hábitos da população local em relação aos preceitos básicos de saúde, para que se pudesse formar uma cidade supostamente limpa, urbanizada e moderna, com moradores higiênicos, saudáveis, fortes, hábeis, úteis a si e ao exercício do trabalho.

Desse modo, o governador instalou o GE Barão do Rio Branco com a missão de difundir conselhos visando à formação higiênica e mental dos alunos (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 1946). Tratava-se de desenvolver nos educandos ensinamentos de higiene, saúde, Educação Moral e Cívica, por intermédio da cooperação entre médicos e professores locais, os quais deveriam ministrar sadios exemplos à juventude macapaense, para que se pudesse cumprir com a missão de serem exímios brasileiros. Para tanto, era necessário dotar os professores da instituição de ideais compatíveis aos interesses do GTFA. Em função disso, o próprio Janary Nunes participava ativamente da qualificação dos docentes, por isso ele implantou, a partir de 1944, e por meio do Departamento de Educação territorial, o “Curso de Férias” para professores.

Anualmente, os cursos de férias para professores, ofertados pelo Departamento de Educação do Território Federal do Amapá, reuniam os professores em Macapá para o aperfeiçoamento docente. Além das disciplinas a serem ensinadas, entre outras práticas, o Curso previa noções de higiene – prática ensinada aos professores e realizada no Departamento de Saúde do TFA. Destaca-se que, no encerramento do primeiro Curso de Férias, Janary Nunes (1944, p. 6) aconselha aos professores:

aprofundar e meditar sobre as lições que foram dadas com dedicação e entusiasmo pelos instrutores, para que então possais aplica-las à educação da nossa juventude. [...] Essa orientação resultou da convicção geral que alimentamos de que nosso trabalho será inútil na alfabetização do povo, se não lhe dermos ao mesmo tempo a idéia do valor da sua saúde e de seu soerguimento econômico, na existência da Pátria.

Essa concepção denota que os professores cumpririam no TFA o papel de intelectuais orgânicos, relação desenvolvida por Gramsci, ao analisar a ligação entre intelectual e política, observando que os intelectuais não são um grupo autônomo e independente, mas uma criação das classes sociais fundamentais para dar homogeneidade e consciência ao projeto de sociedade determinada pelo Estado, nas dimensões política, social, econômica e cultural. Nesse caso, os professores do GE Barão do Rio Branco podem ser considerados intelectuais, ou seja, “extrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo.” (GRAMSCI, 2002, 93). O governador impunha aos professores reeducar os pais por meio dos filhos – trabalho que se fundamentava na concepção janarista, a qual evidenciava que os familiares dos educandos não consideravam o ensino como uma prioridade. De acordo com a Divisão de Educação do Território, os cursos de férias para professores eram constantes e variavam conforme o ano letivo. De forma que, no 4º Curso de Férias, por exemplo (realizado em 1946), o *Jornal Amapá* divulgava que um de seus objetivos principais era preparar os professores para aplicarem os processos exigidos pela Escola Nova de forma homogênea em todo o TFA.

Nessas formações sociais, Gramsci (2002) observou que os intelectuais são majoritariamente funcionários subalternos da classe dominante no aparelhamento estatal e na sociedade civil. Por isso, eles assumem importante papel estratégico na disseminação da visão de mundo e das práticas da classe dominante. Contudo, para o referido autor, a organicidade dos novos intelectuais está relacionada principalmente à sua profunda vinculação à cultura, à história e à política das classes subalternas, que se organizam para construir uma nova civilização. Assim, o governador do Território tinha a convicção de que os professores, nos cursos de férias, aprendiam algo relevante:

ao fim que desejamos atingir, à necessidade imperiosa e fundamental de nosso Governo. [...]. Entregamos às vossas inteligências – a certeza de que contamos com a fidelidade de vossa colaboração cívica [...] a transformação da alimentação do povo, do aumento da produção de gêneros de primeira necessidade, do hábito da economia e da cooperação. [...]. Nenhuma frase pode definir com justeza a influência do mestre-escola na evolução dos povos. Não há terra mais propícia à fecundação das sementes como a inteligência da criança à divulgação de idéias (NUNES, 1944, p. 5-7).

Percebe-se que rapidamente a figura do professor passava a ser representada como alguém que poderia colaborar no desenvolvimento e no *Progresso* da TFA. Por isso, tal professor deveria ser um profissional capacitado por intermédio de princípios morais direcionados por Janary Nunes, e o meio por excelência para esta formação seria o Curso de

Férias. A partir de 1948, a Divisão de Educação do TFA fixou o mês de fevereiro para a realização do Curso de Férias.

Segundo o Jornal *Amapá* (1948), era interessante observar o que acontecia: durante 9 meses, os docentes eram todos professores de alunos, mas em apenas 25 dias no GE Barão do Rio Branco se transformavam em alunos-professores, em um contraste que por si só valia como a definição de uma nova mentalidade que evoluía e desejava se renovar, trocando ideias e novas impressões, no afã de se preparar para cada ano letivo. No entanto, por trás dessa reflexão, tinha-se, mais uma vez, o GTFA se aproveitando de sua autoridade para obrigar todos os professores a frequentarem o Curso de Férias e, assim, obter o controle desses sujeitos, impondo-lhes unilateralmente o que e como ensinar os alunos.

Essa afirmação se constatou diante da notificação da Divisão de Educação do TFA, emitida no Jornal *Amapá*, que trazia exposta à sociedade a lista dos professores faltosos no Curso de Férias (em 1948), espaço em que constavam a penalidade a que os professores estavam sujeitos: demissão por abandono de cargo público. Logo, os professores, após 9 meses de intenso trabalho, também deveriam se doar a mais um – o mês de Curso de Férias. Importa realçar o Curso de Férias estabelecido por Janary Nunes como um mecanismo de poder, o qual, para Foucault (2014), permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza; tratava-se, pois, de um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância, e não de forma descontínua.

Nessa perspectiva, além da atenção direcionada à capacitação continuada dos professores, o segmento de Ensino Primário, o qual era ministrado no GE Barão do Rio Branco, ecoava na manchete “Marchando, a passos largos, para a extinção do analfabetismo,” do Jornal *Amapá* na edição de 20 de junho de 1946. Essa manchete informava os esforços do GTFA em prol de tal segmento de ensino, fazendo alusão ao contrato assinado entre o Governo do Território amapaense e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) naquele ano, para a concessão de um auxílio destinado à ampliação e à melhoria do sistema escolar primário no Território Federal do Amapá.

Destarte, em 20 de julho de 1946, o Jornal *Amapá* fazia questão de enaltecer que era a Escola o lugar onde o agricultor, o extrator, o operário e seus filhos aprendiam as primeiras letras, sob o pretexto de:

serem mais uteis à Pátria, pela evolução de suas idéias, anteriormente imersas no caos da ignorância completa, absorvem eles no templo iluminado do saber os conhecimentos que melhor os nortearão através das vicissitudes da vida. [...]. A criação do Território Federal do Amapá revitalizou uma população, despertando-lhe á alma os sentimentos cívicos de que andou divorciada durante vários decênios,

quando ainda obsorvida pelos devaneios e incertezas da política desagregadora (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, 20 jul. 1946).

A partir dessa ideia, o governo territorial, por meio da Divisão de Educação, fez o GE Barão do Rio Branco também funcionar como Escola Noturna, para atender à Campanha de Alfabetização de jovens e adultos, iniciativa de âmbito nacional em prol do combate ao analfabetismo no Brasil. Os baixos índices de alfabetização eram atestados em todo o País, sendo que, conforme as informações gerais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1940, de toda a população brasileira com mais de 15 anos, somente 44% sabiam ler (BRASIL/IBGE, 1945). O elevado índice de analfabetos no Brasil, de modo geral, e em Macapá, particularmente, era encarado por intelectuais e autoridades políticas da época como um impedimento à civilização. Para Janary Nunes, o problema do analfabetismo era considerado um grande entrave ao desenvolvimento social e material do TFA, devendo ser encarado como questão intelectual e, ao mesmo tempo, moral e patriótica.

Diante desse problema, estiveram na mira do TFA adolescentes, operários, domésticas, donas de casa e agricultores os quais deveriam se matricular na Escola Noturna, a fim de serem alfabetizados e obterem o certificado de conclusão do curso primário. Assim, em Macapá, à medida que essa campanha era imposta pelo GTFA, aqueles grupos sociais viam-se obrigados a se matricularem, principalmente, os operários de obras da região, sob a ameaça de redução de seus salários, anunciada da seguinte maneira:

Êsse curso nada custará aos matriculados que receberão, gratuitamente todo o material escolar que necessitem até a obtenção do certificado do curso primário. Todos os operários que deixarem de atender ao presente apelo e que até 1º de junho próximo não consigam assinar as suas folhas de pagamento terão os seus salários reduzidos em 30% (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, n. 55, 6 abr. 1946).

Logo, os trabalhadores que não se matriculassem ou que não frequentassem assiduamente a Escola eram culpados e julgados como negligentes, no que concerne ao seu preparo intelectual. Por conta disso, eles deveriam sofrer com o arrefecimento automático de seus salários, e os que estavam inertes ao ensino primário, se permanecessem nessa postura, eram dispensados sob a alegação de que seus serviços não interessavam mais ao Território. Com essa postura autoritária – sem espaço para o diálogo –, almejava-se aumentar o número de trabalhadores alfabetizados. Tal intento tornou-se uma tônica na política educacional janarista, que fazia de tudo para lograr êxito na Campanha de Alfabetização. Neste sentido, o GTFA utilizava o Jornal *Amapá* (Macapá, n. 56, 13 abr. 1946) para fazer propagandas direcionadas aos trabalhadores, como no exemplo abaixo:

A educação é um dos fatores primordiais do progresso dos povos. Operário: colabora para a extinção do analfabetismo, matriculando-te na Escola Noturna de Macapá. O Brasil precisa de homens que contribuam eficazmente para engrandecê-lo. Trabalhador: Instrue-te e educa-te, frequentando a Escola Noturna de Macapá. Alfabetizem-se, operários!

A contundência imperativa dos respectivos anúncios do Jornal *Amapá* – tendo como foco o fim do analfabetismo –, se estabelece como algo concreto ligado a moral e/ou responsabilidade imposta aos sujeitos, que obriga o entrelace da ação com a razão do ser sobre si próprio. O GTFA buscava intervir diretamente na formação intelectual e moral do indivíduo – unidade social –, cuja conduta deveria contribuir para a harmonia coletiva, no sentido de que transpusesse a suposta ignorância impingida ao homem da terra. Pelo fato de ser analfabeto, o homem era visto como um ponto nulo na órbita social, incapaz de reger-se a si próprio e de contribuir para a grandeza do Brasil.

Mas, para além das altas taxas de analfabetismo no Território Federal do Amapá e, sobretudo, em Macapá, é importante não omitir que Janary Nunes condenava o modo de vida da população local. Esse fato pode ser percebido no seguinte pronunciamento do governador aos professores primários:

Outra pregação que vos peço encarecidamente é a de que cada criança não se deve acostumar a trabalhar só para comer e vestir-se. [...]. O nosso problema é diverso. O caboclo está viciado em só extrair a mandioca ao necessitar da farinha e não na época própria. Isso define uma mentalidade. Vamos propagar a constância no trabalho, ainda que não se precise do seu resultado imediato. Deveis perguntar a cada pai, a cada aluno, a cada pessoa – qual economia que possui. Dizei que cada um merece o seu pedaço de terra e deve nela construir a sua casa boa e confortável. [...]. Combatei as desculpas do não é possível. Se conseguirmos fixar o homem ao solo, pela construção da casa que o prenda lembrando o trabalho que deu para construí-la – extinguiremos essa causa tremenda do nosso atraso – a vida errante, ora na lavoura incipiente, na pescaria, na mineração, ora na vagabundagem. Combatamos o *Carbet* (*). Êle é inimigo da família. [...]. Sozinho na beira dos rios o nosso caboclo julga-se um Deus. Mas é um escravo: do barracão, das doenças, das necessidades. A grande falta de braços poderá ser corrigida se reunirmos um pouco mais a nossa população, incrementando a fixação do comércio, a fundação das escolas, a organização do trabalho. O professor deverá orientar os seus compatriotas e os seus alunos. [...]. Plasmái nas escolas os homens do Brasil de amanhã! O seu futuro está em vossas mãos. (*) *Carbet* – barraca provisória, feita de telas de palmeiras e coberta de palha, tendo apenas um quarto e tudo mais aberto. (NUNES, 1944, p. 7-11).

Essa postura, em consonância à lógica do capitalismo, evidencia que o governante questionava com afinco e certo preconceito as moradias, a mentalidade e o modo de vida dos habitantes, principalmente por estar assentado em uma cultura de subsistência, e por não considerar importante o aprimoramento técnico do trabalho/economia visando à produção em escala de mercado. O excerto é um exemplo representativo de que o ensino deveria impor

uma forte caracterização moralista, com o intuito de modificar ou inculcar novos hábitos em todos os aspectos de vida dos amapaenses. Isto porque, para Janary Nunes e sua equipe de especialistas em saúde, educação e moradia, em meio à população macapaense, tudo denotava anormalidade social – os hábitos e os costumes dos moradores da terra e a resistência à instrução escolar e ao trabalho em escala de mercado. Em consequência disso, almejava-se a integração da população local aos valores burgueses, tendo como referência o trabalho, o lar e a Escola, estabelecidos pelo governo janarista como necessários ao fortalecimento moral. Estruturar as famílias por vias moralistas era uma busca predominante do GTFA.

Convém elucidar que, ao filtrar as páginas do Jornal *Amapá*, notou-se que, quando o GE Barão do Rio Branco penetrava o impresso, suas práticas escolares apareciam sempre atreladas aos aspectos de desenvolvimento social, político, econômico e cultural dos macapaenses. Tal condicionamento é entendido aqui como vestígio, em alusão ao Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), pelo fato de ser possível compreender a ação educativa veiculada pela instituição, sob os auspícios do governo janarista, como um instrumento que servia para manter a *Ordem*, em uma época cujo *Progresso* calcava-se no poder da educação. Assim, no contexto escolar, as práticas educativas não poderiam ser diferentes, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Realizações em culminância do ano letivo escolar (1946)

O Encerramento Do Ano Letivo No Grupo Escolar << BARÃO DO RIO BRANCO >>
<p>* Transcorreu festivamente a data do encerramento dos trabalhos do ano letivo de 1946, no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, que obedece à direção da professora Oneide Medeiros da Silva.</p> <p>* Às 9 horas do dia 17 de novembro, com a presença do exmo. sr. Governador e de outras autoridades, teve início o programa organizado.</p> <p>* Os alunos do estabelecimento, sob a competente orientação da professora Maria Stela da Costa Pimenta, executaram diversos números de canto orfeônico, merecendo francos aplausos da assistência pelo desembaraço com que se houveram.</p> <p>* Logo após, realizaram-se demonstrações de ginástica e jogos esportivos pelos educandos, às ordens do sargento Irineu da Gama Paes, professor de educação física.</p> <p>* Em uma das salas do Grupo Escolar, o sr. Governador inaugurou a exposição de trabalhos manuais feitos pelas alunas, e constantes de toalhas, lenços, cortinados, bordados, calças, vestidinhos, sapatos para bebê e outros utensílios, confeccionados com esmero e perfeição.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no [Jornal] *Amapá*, Macapá, n. 88, 23 nov. 1946.

Os diferentes eventos ocorridos no GE Barão do Rio Branco – exames, premiações, discursos, apresentações artísticas e exposição de trabalhos dos discentes – eram socialmente

compartilhados e divulgados no Jornal *Amapá*. Neste sentido, a divulgação da culminância das atividades letivas do GE Barão do Rio Branco, em 1946, conforme disposto no Quadro 3, só reforça a estreita aproximação do governador Janary Nunes em relação à instituição educativa. Sua presença e de outras autoridades no término das atividades escolares era uma forma de acompanhar e fiscalizar o cumprimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo estabelecimento de ensino. Logo, a construção de uma nova cultura escolar pretendida pelo GTFA, orientada por princípios de razão e de modernidade, encontrava caminho por meio de uma rede de fiscalização à qual eram submetidos os professores e os alunos, no processo de ensino-aprendizagem. Objetivava-se que, por intermédio da inspeção e da fiscalização da instituição de ensino, tudo fosse mantido em *Ordem*, a fim de que a uniformidade de comportamentos fosse conquistada.

A exposição de trabalhos manuais (realizados somente pelas alunas), a apresentação de canto orfeônico (prática do canto de hinos como a marca do civismo), de ginásticas e de jogos esportivos compuseram o rol de tarefas que buscavam homogeneizar, moldar a formação e ocupar o tempo dos educandos, como uma espécie de retorno ou prestação de contas aos interesses do GTFA. Abre-se um parêntese para reportar o fato de que, na realidade educativa das meninas do GE Barão do Rio Branco, a educação primária se diferenciava em relação aos meninos, pela imposição curricular que acrescentava o ensino de economia doméstica de forma específica para as alunas (orientando-se pelo Programa de Ensino Primário do Distrito Federal, vide Quadro 1), o que justifica a demonstração de trabalhos manuais como os de corte e costura apresentados no evento de encerramento do ano letivo escolar em 1946, observado no Quadro 3. Essa iniciativa vinculava as meninas às funções domésticas, como se elas fossem predestinadas a esses papéis, em uma tentativa de impregnar à essência feminina tal construção social vigente no País.

Além da preocupação com a formação dos valores nacionalistas, a política educacional do GTFA almejava corroborar com o modelo patriarcal de família brasileira, por meio de investimento na formação de meninas para o aprendizado de conteúdos domésticos no GE Barão do Rio Branco. Talvez esse aprendizado não tenha sido o que elas queriam para si, uma vez que ele estava calcado em uma cultura que privilegiava o fazer doméstico e, assim, sem possibilidade de formação em diferentes profissões (com exceção do magistério), impedindo o exercício de variados papéis de prestígios na sociedade macapaense.

Nessa dimensão, o espaço escolar contém uma concepção de ensino e de mundo; por isso, compreende-se sua organização a partir do sexo e da hierarquia, costume de uma sociedade nacional discriminatória e autoritária. Assim, a interiorização de papéis femininos e

masculinos na sociedade macapaense foi construída na socialização por meio dos espaços em que o ser humano vive. Dessa forma, torna-se importante reconhecer a organização espacial como um dos elementos da construção social de gênero, profissão, disciplina, preceitos de higiene e de *Ordem* pública.

Nesse contexto, observa-se que as ações instrutivas e educativas presentes nas programações escolares definiam o papel do GE Barão do Rio Branco. À instituição não caberia apenas instruir, mas educar a criança. Pela instrução o aluno exercita sua faculdade de compreender as coisas, enquanto que, pela educação, demonstra sua civilidade e seus bons costumes. Para conseguir alçar o patamar de uma nova geração educada e instruída, o educandário se valeu de uma composição que incluía saberes elementares, noções científicas e atividades cívico-patrióticas legitimadas socialmente, que deveriam oferecer as primeiras noções de Ciências, de honra e dever patriótico, com a finalidade de formar, pelas tradições nacionais, uma identidade coletiva do povo brasileiro.

Sobre essa formação, Janary Nunes defendia a utilização de diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem, para obter controle sobre os alunos. Um exemplo disso era o Cine-Teatro Territorial de Macapá, anexado ao GE Barão do Rio Branco (mantido pelo Departamento de Educação do Território), como instrumento que ajudaria no desenvolvimento da mentalidade juvenil, ao divulgar e estimular o gosto pelo teatro e o cinema educativo (NUNES, 1946). Convenientemente, para a exposição de filmes e peças teatrais, as temáticas selecionadas geralmente eram de valorização da nacionalidade brasileira, ordenadas pelo GTFA. Além disso, esse ambiente promovia inúmeros eventos, como conferências e palestras, de interesse do próprio governador.

Nesse espaço ocorriam diversas práticas educativas no sentido de inculcar na população novos hábitos e valores, consideradas aqui como ações de normalização e controle social, pois habilmente propagavam-se os ensejos do ambicioso projeto de desenvolvimento socioeconômico e cultural do governo. Este intentava destituir a cultura local, não valorizando os saberes tradicionais dos povos da terra e suas singularidades.

Nesse projeto, a educação escolar figurava o alicerce capaz de promover a *Ordem e Progresso* da região. Essa era uma grande meta a ser alcançada, juntamente a uma série de outras atribuições: o silêncio, a postura correta e a ocupação em constantes atividades exclusivas do GE Barão do Rio Branco. Tudo isso visava, entre outros objetivos, homogeneizar o trabalho dos alunos e racionalizá-lo para que, tornando-se mais ágil, atendesse aos ditames do GTFA e às mudanças do mundo capitalista. Observe-se a magnitude

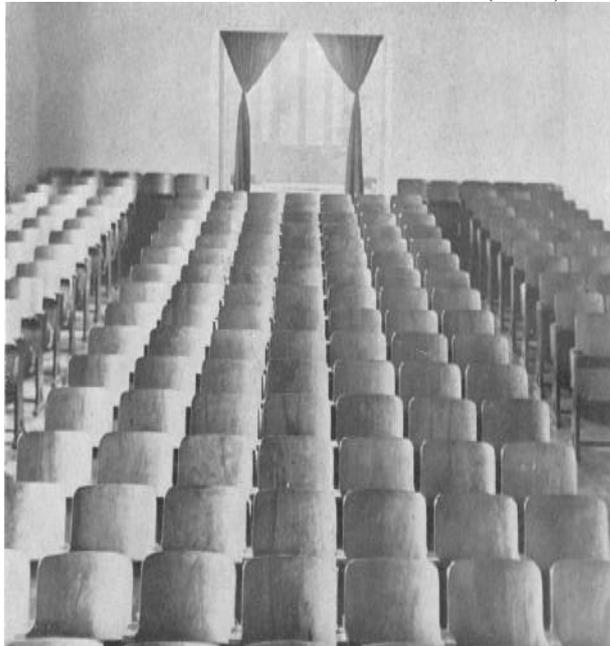
da estrutura física do Cine-Teatro Territorial que comportou acontecimentos importantes para o GTFA, conforme imagens a seguir:

Foto 22 – Entrada do Cine-Teatro Territorial (1944k)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Foto 23 – Plateia do Cine Teatro-Territorial (1944l)



Fonte: *Relatório das Atividades de Governo do TFA.*

Dessa forma, não demorou muito para que o Cine-Teatro de Macapá permeasse as páginas e as propagandas expressas no *Jornal Amapá* (1946):

O Cine-Territorial de Macapá localizado em um edifício moderno, com linhas arquitetônicas admiráveis, após contrato assinado com a Twenty Century Fox, vem exibindo ótimos filmes, tornando-se o centro de diversão mais frequentado da cidade. Dotado de dois moderníssimos projetores Zeiss Ikon, com som fidelíssimo, prodigaliza a todos um espetáculo que nada deixa a desejar ao mais intransigente espectador. O salão com capacidade para 280 cadeiras, com cortinas luxuosas pendentes às janelas e á abertura do palco, dão, juntamente com a beleza arquitetônica, um aspecto de bom gosto e distinção, aliás, necessários numa casa de diversão – que raramente se vê num cinema das capitais do extremo norte do Brasil. É, com alegria que observamos o operário, o agricultor, o criador, o comerciante, o escriturário, etc, nos seus <bate-papos> cotidianos, aludindo ao filme e ao seu fundo moral ou social, elogiarem mais essa iniciativa que diverte e que educa. Pelo cinema, e com filmes apropriados e educativos, não só a criança se educa mas um povo. E o povo de Macapá, a pouco e pouco, vai sendo educado porque a acessibilidade do preço da entrada assim o permite (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 1946).

Nota-se que não só o *Jornal Amapá*, mas o Cine Teatro-Territorial de Macapá, funcionando no interior do GE Barão do Rio Branco, também era utilizado como arma de propaganda política e controle da opinião pública. Não é à toa que, ao assumir o poder, Janary Nunes instituiu, entre as suas primeiras medidas, a construção deste estabelecimento, que serviria para instrumentalizar a vida cultural dos macapaenses, por meio de manifestações

artístico-culturais, associando o entretenimento como forma de obter poder, controle e normalização sobre o agricultor, o operário, o extrativista, os escolares etc.

É possível inferir que Janary Nunes valorizava as ações apelativas e estereotipadas difundidas no Cine-Teatro, as quais deveriam somar forças até que o último dos espectadores estivesse em condições de assimilar suas ideias, mesclando diversos temas acerca do sentimento cívico-nacionalista e dos diferentes papéis sociais que deveriam ser cumpridos na sociedade conforme os interesses do GTFA. Assim se buscava sensibilizar uma sociedade aos propósitos culturais, políticos e econômicos impulsionados pelo capitalismo. Stam (2003) entende que, sob essa ideia de cinema na formação de determinado público, convertia-se a população em uma entidade bovina e passiva, traçando uma analogia do cinema a um matadouro de cultura e poderoso instrumento de conformismo moral, estético e político.

Nesse sentido, pelo Cine-Teatro Territorial de Macapá, anexo ao GE Barão do Rio Branco, representações também eram criadas e propagavam maneiras de ser, pensar, agir, usar e sentir aos macapaenses, que não eram os seus reflexos propriamente ditos, mas que deveriam ser moldadas à sociedade. Visava-se à construção e à consolidação de uma dominação das camadas populares com base nas imposições de *Ordem e Progresso* realizadas pelo GTFA.

Nesse contexto, visando tornar o educandário ainda mais atrativo no cenário educativo macapaense, entra em cena, sob o pretexto de fortalecer a raça amapaense, a piscina construída no terreno do GE Barão do Rio Branco. Destinando-se à prática de natação, esporte que predisponha a juventude para adquirir desenvolvimento físico-corporal, conforme descrição a seguir:

Tôda de concreto ciclópico, tem vinte e cinco metros de comprimento por doze de largura, em secções de duas profundidades. A piscina é abastecida por uma bomba elétrica instalada em um poço próprio, construída em concreto armado e de grande capacidade. Conta ainda com instalações complementares, como banheiros com chuveiros, vestiários, arquibancada, predilúvios de água clorada, sendo inteiramente cercada de tela; possui também esgotos rápidos valvulados e escada de ferro. A capacidade da piscina é para duzentos banhistas (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 5 mai. 1951, p. 5).

A Divisão de Educação do TFA regulamentou o acesso à Piscina do GE Barão do Rio Branco, para que ela pudesse ser usufruída não só pelos escolares, mas também pelas famílias residentes em Macapá. Porém, apenas teriam ingresso à piscina as pessoas portadoras de cartões de sanidade física, fornecidos pela Divisão de Saúde. Observe a Foto ilustrativa da situação ora descrita:

Foto 24 – Flagrante parcial da Piscina do GE Barão do Rio Branco [195-a]



Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

É possível afirmar que a política de intervenção no GE Barão do Rio Branco, operada pelo GTFA, visava modificar o hábito pedagógico combinando, ao mesmo tempo, um processo de renovação escolar em uma séria tentativa de reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos à instituição. Sobre esse aspecto de modificações produzidas na organização escolar, Clarice Nunes (2000, p. 375) afirma que exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar e, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a construção de um sistema de produção de significados e interação comunicativa:

Por esse motivo os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos.

Dessa forma, pensar o cotidiano da Escola na sua condição de tempo e espaço privilegiado de produção de cultura escolar, que envolve crenças, valores e modos de vida e de atuação dos atores que nela se inserem, é tomá-lo como uma realidade complexa. Por isso, compreender essa particularidade complexa de usar as regras e os produtos postos a circular, possibilita analisar as práticas cotidianas não somente nos seus aspectos marcados pela estrutura social que uniformiza e padroniza, mas também, naqueles aspectos relacionados às ações ou aos usos dos atores que produzem com conflito e criatividade, esse lugar particular (CERTEAU, 2000). Em face disso, ganham sentido essas maneiras de fazer e produzir as

ocasiões quando os praticantes são vistos para além de consumidores – como produtores da *Ordem* social preestabelecida.

Compreender essa cultura escolar implica no mencionado por Julia (2001, p. 10), em considerar as “relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das outras culturas que lhes são contemporâneas.” O que irá remeter, necessariamente, à relação entre normas e práticas.

Outro aspecto de contato com o GE Barão do Rio Branco destacado pelo Jornal *Amapá* era a visita de autoridades e de representantes de outros Estados brasileiros à capital do TFA, como foi o caso da comitiva do Colégio Paes de Carvalho. Tratava-se de uma iniciativa constante que movimentava a rotina de Janary Nunes e demais dirigentes das instituições públicas de Macapá, que se organizavam para recepcionar os visitantes e causar-lhes boas impressões, mediante as ações desenvolvidas pelo governador. Assim sendo, o GE Barão do Rio Branco era alvo de inúmeras visitas, que rendiam elogios ao educandário como expressão da política pública educacional de Ensino Primário implantado na Amazônia amapaense.

Neste sentido, em visita à Macapá no ano de 1947, Antônio Moreira Júnior, Diretor do Colégio Paes de Carvalho – estabelecimento oficial de Ensino Secundário situado no Estado do Pará (cidade de Belém) –, juntamente com o secretário, um inspetor escolar, 5 professores e 12 alunos do respectivo educandário, foram encaminhados do Palácio do Governo do TFA ao GE Barão do Rio Branco. Posteriormente, Antônio Moreira Júnior apresentou ao governo paraense um relatório, detalhando suas impressões sobre a instituição. Para o referido Diretor, a imponência com que foi construído o GE macapaense ratificava o grande interesse do Governo territorial pela educação, destacando a limpeza, o amplo espaço e o conforto que as salas de aulas dispunham, além da estrutura física e pedagógica que nada deixava a desejar em termos de pedagogia moderna. O Diretor paraense deixou registrado no Livro de Visitas do GE Barão do Rio Branco o seguinte comentário:

O edifício do Grupo Escolar, sem igual na Amazônia, higiênico, construção sólida, preenche as exigências da moderna pedagogia. Em suas salas, onde acolhe os filhos das terras amapaenses, são ministrados os ensinamentos úteis e necessários para despertar na criança o desenvolvimento geral de suas forças íntimas, afim de plasmar o verdadeiro homem. A professora Iatir Moraes Costa, diretora, e o corpo docente demonstram que compreenderam suas responsabilidades como educadoras, correspondendo aos anseios do dirigente e orientador dos destinos do Amapá, com patriotismo (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 19 set. 1947, p. 6).

Antônio Moreira Júnior admirava a maneira como o ensino ministrado no GE Barão do Rio Branco estava sendo colocado em prática, alinhado ao ensejo de integração nacional. Nesse contexto, o Diretor do Colégio Paes de Carvalho elogiava o trabalho das professoras responsáveis pelo preparo de cada criança como um verdadeiro patriota, um cidadão útil, fator positivo de *Progresso* da Nação e da grandeza do Brasil. Por fim, durante a visita, o Diretor conheceu as instalações do Cine-Teatro Territorial de Macapá e o Ginásio Amapaense, anexas ao GE Barão do Rio Branco, parabenizando Janary Nunes, a Diretora e as professoras do educandário amapaense, por terem compreendido e cumprido com patriotismo o dever sagrado para com a Pátria brasileira.

Assim, essas impressões sobre o GE Barão do Rio Branco, reproduzidas pelo Jornal *Amapá*, serviam para exaltar a figura de Janary Nunes, que passava a ganhar maior notoriedade no TFA, bem como no resto do Brasil. Portanto, a referida instituição tornava-se, por sua vez, impregnada de uma simbologia nacionalista e a vitrine da educação em Macapá, constituindo-se como a base da organização escolar no TFA durante o governo janarista.

Além disso, a Divisão de Obras do TFA utilizava-se do Jornal *Amapá* para registrar que o GE Barão do Rio Branco preenchia todos os requisitos da Pedagogia moderna. Cada sala de aula desse educandário, possuía capacidade para 40 alunos, dispo de instalações completas – com água, luz, esgotos, incluindo fossas biológicas do tipo *Kentuck* –, conforme preconizava o Artigo 217 do Regulamento de Saneamento e Polícia Sanitária do Código Civil Brasileiro (legislação da época). Cabe informar que funcionou provisoriamente nas dependências do GE Barão do Rio Branco (a partir de 1947) o Ginásio Amapaense – até a inauguração de seu prédio próprio, que se encontrava em construção –, visando levar o ensino secundário/profissional para a mocidade macapaense (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 19 set. 1947). Dessa forma, a instituição chegou a concatenar diferentes níveis de Ensino: Pré-Primário, Primário (Fundamental e Supletivo) e Ensino Secundário, exercendo, assim, o monopólio educacional na cidade de Macapá.

Atendo-se ao Ensino Pré-primário e Primário, este último no segmento Fundamental foi o ramo que recebeu maior atenção por parte da Divisão de Educação do TFA, com o fito de homogeneizá-lo em toda a região. Em relação ao ensino Pré-Primário, sua expansão ocorreu em Macapá com a inauguração do Jardim de Infância, em 25 de janeiro de 1949, em um pavilhão especial para esse ramo, anexo ao GE Barão do Rio Branco.

A estrutura escolar em que o Ensino Pré-Primário foi organizado, nas dependências do GE Barão do Rio Branco, “em nada ficava a dever ao do Jardim padrão do Distrito Federal,” e ademais “a professora que primeiro orientou êsse Jardim era portadora de um curso de

especialização do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 13 set. 1950, p. 1). O Jardim de Infância de Macapá cumpriria, assim, um papel de moralização da cultura infantil, de educar para o controle da vida social. Observe as ilustrações a seguir:

Foto 25 – Prédio do Jardim de Infância do GE Barão do Rio Branco (1950)



Fonte: Jornal *Amapá*.

Foto 26 – Jardim de Infância anexado ao GE Barão do Rio Branco [195-b]



Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

A Foto 25 capturou detalhes do ambiente interno da sala de aula do Jardim de Infância (que atendeu aos preceitos higiênicos e pedagógicos da época: espaço amplo, limpo, iluminado, ventilado e todo mobiliado); ao fundo, parte da praça Barão do Rio Branco. Já a ilustração 26 é um registro que contempla a fachada do GE Barão do Rio Branco e do Jardim de Infância (anexo esquerdo, do ponto de vista do espectador). Ainda na referida fotografia, também é possível verificar parcialmente a praça de mesmo nome do GE, situada à sua frente.

Convém destacar que o GE Barão do Rio Branco possuía um Posto Escolar responsável pelo abastecimento de material escolar/didático – uniformes, calçados, objetos para desportos, jogos educativos, literatura infantil –, ou seja, de utilidades destinadas a venda ou distribuição aos alunos. Destarte, as compras realizadas no Posto Escolar contribuía para movimentar a economia, pressuposto segundo o qual Tragtenberg (2012) enaltece que o ensino, enquanto objeto de lucro no Brasil, tornou-se um verdadeiro comércio no mundo dos negócios, chamando atenção para o grande mercado de quinquilharias educacionais em que o

espaço escolar se transforma. Neste sentido, ao fazer entender a existência de uma estrutura mercadológica – na qual educandos, religiosos, políticos e grandes empresários buscam fixar e estabelecer as bases da hegemonia em que estão inseridos –, Apple (2003) remonta que esses grupos visualizam a educação como um negócio como outro qualquer, e entendido como algo cada vez mais natural.

Conforme a Divisão de Educação do TFA, havia um desconto nos preços dos materiais, de acordo com as condições aquisitivas dos familiares de cada aluno, sendo que o perfil do corpo discente do GE Barão do Rio Branco, em 1948, era composto da seguinte maneira: 54% filhos de operários; 31% filhos de lavradores; 9% filhos de funcionários; e 6% filhos de comerciantes. Mas somente “os reconhecidamente pobres” tinham direito a “fardamento completo” e a todo o material escolar de que necessitassem, inclusive livros (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 29 mai. 1948, p. 2). Nesse contexto, os materiais eram fornecidos gratuitamente a numerosos alunos, atendendo, dessa forma, as suas condições econômicas.

O GE Barão do Rio Branco obedecia a um programa definido, distribuído em quadros de trabalhos semanais, subordinado a um calendário especial em que se especificavam os períodos para a recapitulação, as provas de verificação mensal, parcial e final, as férias etc. Esse programa continha as matérias exigidas pela Lei Orgânica do Ensino Primário, e era entregue aos docentes de forma condensada por meio de um fichário, o qual determinava o assunto que deveria ser explanado em cada aula (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 13 set. 1950, p. 1). Aos professores competia a tarefa da execução de conteúdos previamente estabelecidos pela Divisão de Educação do TFA. O intuito dos procedimentos didáticos era sempre o de moldar a população e homogeneizar formas de agir, ser e pensar, inclusive hábitos de moradia, alimentação, vestuário, limpeza e higiene pessoal. Para tanto, a educação apresentava-se como relevante estratégia de controle do Governo.

A fim de elucidar o público amapaense sobre o que estava sendo realizado nos diferentes setores da administração do GTFA, em 1948, a equipe do Jornal *Amapá* iniciou, em outubro, uma série de reportagens colhidas *in loco*, divulgando as atividades empreendidas até aquele ano. Como o GE Barão do Rio Branco era considerado o berço da educação territorial, foi a primeira instituição a figurar nas páginas do referido Jornal impresso, com a seguinte manchete: “Grupo Escolar ‘Barão do Rio Branco’ – Um estabelecimento que honra a Administração do Amapá,” a então imprensa oficial se referiu à instituição de ensino como a casa de formação intelectual e moral, responsável pela construção do macapaense do futuro. Dessa forma, estava no portão principal da Escola a Sra. Predicanda Amorim Lopes, na

ocasião Diretora do estabelecimento – que recebeu os repórteres, prestando-lhes todos os esclarecimentos necessários:

Visitamos demoradamente as instalações, notando o zelo e a dedicação da Diretora, secundada em sua obra de educação e civismo pelas distintas preceptoras que compõem o Corpo Docente. Foi-nos apresentado uma síntese das atividades dos Clubes de Leitura e Saúde, Associação de Pais e Mestres, da Cooperativa Escolar e da Biblioteca Infantil, atestado eloquente do grau de desenvolvimento alcançado pela criançada do Amapá, sob orientação produtiva e inteligente (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, out. 1948).

No excerto acima, é possível perceber que os jornalistas arrancavam elogios à instituição. Segundo a imprensa, a semana desta reportagem coincidiu com dois acontecimentos importantes para o GE Barão do Rio Branco: chegou a 1.000 a matrícula de escolares e o número de alunos do sexo masculino se igualava ao quantitativo de matrículas do sexo feminino. O quadro estatístico do movimento escolar daquele ano letivo [1948], publicado pelo Jornal *Amapá*, incluiu tal situação:

Quadro 4 – Dados escolares do ano letivo de 1948

MATRÍCULA	
Sexo masculino	500
Sexo feminino	500
Total	1.000
Frequência diária (média)	750
SÉRIES EM FUNCIONAMENTO	
Manhã	13
Tarde	9
Total	22
CORPO DOCENTE	
Normalistas	17
Leigas	5
Total	22

Fonte: [Jornal] *Amapá*, Macapá, out. 1948, adaptado pelo autor.

Diante do Quadro acima, com o aumento na matrícula de alunos, o GE Barão do Rio Branco não estava dando conta de sua demanda escolar, que crescia constantemente. Essa situação foi melhor desafogada em fevereiro de 1950, por ocasião da inauguração do segundo Grupo Escolar da capital – o GE Dr. Alexandre Vaz Tavares, localizado no bairro do Trem (na época considerado subúrbio da capital), funcionando em dois turnos, cada um com capacidade para atender 400 alunos; e em 1955, com a inauguração do GE General Azevedo Costa, no bairro do Lagunho. Portanto, ainda no governo de Janary Nunes, foram erguidos e inaugurados dois novos Grupos Escolares na cidade de Macapá, conforme as ilustrações a seguir:

Foto 27 – GE Dr. Alexandre Vaz Tavares (1950)

Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

Foto 28 – GE General Azevedo Costa (1955)

Fonte: Acervo do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva.

O Jornal *Amapá* prosseguiu a matéria de outubro de 1948, informando que a merenda escolar era diariamente oferecida aos alunos, com uma alimentação balanceada e diversificada, constando de mingaus de farinhas nutritivas, frutas e outros ingredientes. Semanalmente, não podia faltar uma sopa de legumes, colhidos na horta do GE Barão do Rio Branco (preparada e cuidada pelos próprios educandos). O Jornal divulgou ainda que, aos sábados, a Divisão de Educação do TFA exibia, no Cine-Teatro Territorial de Macapá, filmes educativos e, semanalmente, havia a realização de programas literários, cívicos e musicais, visando à educação integral da criança. Por fim, a reportagem culminou com a imprensa parabenizando a Divisão de Educação, a Diretora e os professores do GE pelos serviços prestados. Verifica-se que, no plano geral de governo, o objetivo pré-determinado era (re)educar a juventude macapaense, conduzindo-a a hábitos e princípios cívico-nacionalistas impostos pelo GTFA.

Neste sentido, em 19 de novembro de 1948, foi comemorado no TFA o dia da Bandeira do Brasil, festejo que foi caracterizado pelo Jornal *Amapá* como um “espetáculo empolgante partilhado pela população amapaense.” Este evento foi iniciado no Cine-Teatro Territorial de Macapá com uma conferência proferida pelo então governador Janary Nunes, sobre a origem histórica da Bandeira nacional enquanto símbolo patriótico, a qual prendeu por 50 minutos “a atenção da numerosa assistência presente” na explanação descrita pela imprensa oficial como erudita e vigorosa. Em seguida, prosseguiu-se com um desfile militar

realizado pela Guarda Territorial, Ginásio Amapaense, Tiro de Guerra, Escoteiros, Bandeirantes e alunos do GE Barão do Rio Branco, sob o comando geral do Tenente Rui Gama do Nascimento. Os participantes seguiram em frente ao Palácio do Governo, onde teve início a cerimônia de hasteamento da Bandeira brasileira pelo governador, ao som do “Hino à Bandeira,” cantado pelos presentes. As diretrizes da Divisão de Educação do Território Federal do Amapá previam, paralelamente ao ensino primário, o escotismo e o bandeirantismo como modalidade extraclasse, destinada a auxiliar e completar a ação educativa da Escola no desenvolvimento do espírito cívico.

Não obstante, a militarização da infância revelava como haviam sido pensados no TFA o escotismo e o bandeirantismo, duas práticas extraescolares articuladas ao ensino ofertado no GE Barão do Rio Branco. Nesse contexto, a educação conciliava a educação moral e cívica às políticas concernentes ao civismo, ao patriotismo e à nacionalização, na tentativa de transformar a Escola primária em uma máquina de civilização de corpos e mentes, ligando meninos e meninas aos valores considerados necessários para o *Progresso* calcado na *Ordem* social hierarquizada e disciplinada, correspondendo ao projeto cívico de constituição da nacionalidade brasileira.

Nessa perspectiva, a educação moral e cívica estava prevista em atividades de formação extraclasse e em todas as séries do ensino formal, que contava com certa dosagem semanal de trabalhos, os quais se intensificavam durante festejos e desfiles cívicos. Dessa forma, era imposto de maneira sutil um padrão de sociedade, na qual os sujeitos do GE Barão do Rio Branco participariam da manutenção do TFA, sem questionar os ditames do governo janarista.

No encerramento do ano letivo de 1952, com menção honrosa, Janary Nunes entregou a medalha de ouro correspondente ao prêmio “Barão do Rio Branco” à aluna Maria de Nazaré Machado, que conquistara o primeiro lugar na 5ª série (na conclusão do Curso Primário Complementar). O próprio governador se encarregava de distribuir os certificados do Curso Primário aos alunos e os prêmios nas seguintes categorias: “Amor à Terra,” “Aplicação,” “Assiduidade” e “Melhor Percentagem na Aprovação.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 22 nov. 1952, p. 1). A prática de premiar os alunos considerados os melhores era uma atitude constante realizada no GE Barão do Rio Branco, sendo ainda comum ver os resultados escolares divulgados publicamente no Jornal *Amapá* ou registrados no Livro Ata de concluintes do Curso Primário da instituição, conforme pode ser observado na ilustração a seguir:

Foto 29 – Registro de concluintes do Curso Primário e de premiados pelo maior rendimento (1947-1949)

Termo de abertura.

Este livro que servirá para registrar o nome dos alunos que concluírem o curso Primário Elementar e Complementar neste G. B. tem todas as folhas numeradas e rubricadas com a rubrica *M. J.* de que faço uso, bem como o termo de encerramento.

Rectoria do Grupo Escolar 'Bairão do Rio Branco', 15 de março de 1950
 Maria Inês Campos Brasil,
 Escriba.

Alunos que concluíram o Curso Primário Complementar em 1947.

• Maria Inês Campos	70,25%
• Ana de Almeida Ricagno	73,5%
• Ruman Maria Pinheiro	65%
• Dia Cardoso Alen, P. Har	68%
• Maria Antônia Sobral Gomes	71%
• André de Almeida Ricagno	90% Premiada
• Maria Valente dos Santos	65%

Em 1948 concluíram o Curso Primário Complementar os alunos abaixo relacionados:

• Antônio Ferreira Galvão	61,15%
• Joaquim Urbano Costa	72,15%
• Luiz Guilherme Dias de Sales	62%
• Rino Soares Castilho	88% Premiada
• Volte Ferreira Coelho	72%
• Jaira Maria Rodrigues Soares	72,15%
• Maria de Graça Pereira	68%
• Alice Coutinho Gonçalves	62%
• Guilhermina Soares de Almeida	65%
• Zulmira Américo Ricagno	67%

Alunos que concluíram o Curso Primário Elementar em 1949.

• Abelardo Sobral Alves	64%
• Abelardo da Silva Alves	59%
• Renedilso Alves de Sá	73%
• José Duarte de Santa Tereza	61%
• Cardoso Leoni de Azeite	65%
• Maria José Soares dos Santos	76%
• Corina Amorim	78%
• Luiza Alves de Sá	68%
• Maria José Oliveira	57%
• Maria Helena Gomes de Sá	71%

Premiada

Abaixo estão relacionados os alunos do Grupo Escolar 'Bairão do Rio Branco' que concluíram o Curso Primário Complementar, em 1949.

• José Maria Botelho da Cunha	68%
• André Georges Henri Costa	67%
• Maria de Jesus Oliveira	85%
• Maria Juracy Cavalcanti	71%
• Regina Celi Figueira Brito	71% Premiada
• Maria Soares Castilho	67%

Fonte: Livro Ata da relação de alunos concluintes do Curso Primário (Elementar/Complementar).

Na Foto 29, observa-se o termo de abertura do Livro Ata elaborado em 15 de março de 1950, pela Diretora Maria Lúcia Sampaio Brasil, além da relação de alunos que concluíram o Ensino Primário Elementar e Complementar. Note-se que, na ilustração, os alunos concluintes que obtiveram o maior percentual de desempenho em cada segmento do Curso Primário tinham ao lado de seus respectivos nomes a indicação de “Premiado” ou “Premiada,” como foram os casos de: Naide de Azevedo Picanço (95% de aproveitamento do Ensino Complementar em 1947); Sílvio Soares Castilo (85% de aproveitamento do Ensino Complementar em 1948); Maria Stela Barbosa da Silva (77% de aproveitamento do Ensino Elementar em 1949); e Regina Coeli Barriga Brito (71% de aproveitamento do Ensino Complementar em 1949). Nessa lógica educacional, havia maior exposição dos alunos premiados, o que podia provocar desigualdade intraescolar em relação aos alunos que não eram premiados e um foco particular por parte da instituição nos exames avaliativos em detrimento da aprendizagem.

O mais importante para o GTFA era o direcionamento da população, no sentido de absorver os valores/ideais republicanos de uma sociedade capitalista que Janary Nunes tanto queria que fossem difundidos por meio do GE Barão do Rio Branco, tais como disciplina, higiene, patriotismo, *Ordem e Progresso*, ambição pela prosperidade individual e coletiva, entre outros, considerados indispensáveis para a manutenção do Governo territorial, além do controle e submissão dos macapaenses aos ditames em voga. Assim sendo, o GE Barão do Rio Branco foi a instituição pioneira nesse processo de normalização, controle e civilização da Amazônia amapaense, transmitindo a imagem do TFA como prova viva de que “numa fronteira despovoada e selvagem pode brotar uma civilização.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 31 jul. 1955, p. 3). Diante disso, controlar a educação das instituições escolares visando ao desenvolvimento daquele projeto de colonização e civilização era um fator determinante que colaborava no sentido de manter todos os setores da sociedade, sob o domínio ideológico dos interesses do GTFA. Nesse contexto, as escolas do Território não se limitariam a:

instruir simplesmente, mas como verdadeiras agências de civilização que são, penetram os lares, modificam os costumes, combatem as abusões, transformam a face social local, imprimindo novos hábitos de higiene, de trabalho, de saneamento etc. [...]. Os núcleos humanos que receberem as irradiações direta ou indireta desses laboratórios de civilização e de cultura passam a ter um valor social positivo, imprescindível à circulação do progresso, da valorização local (AMAPÁ/Jornal *Amapá*, 13 set. 1953, p. 1).

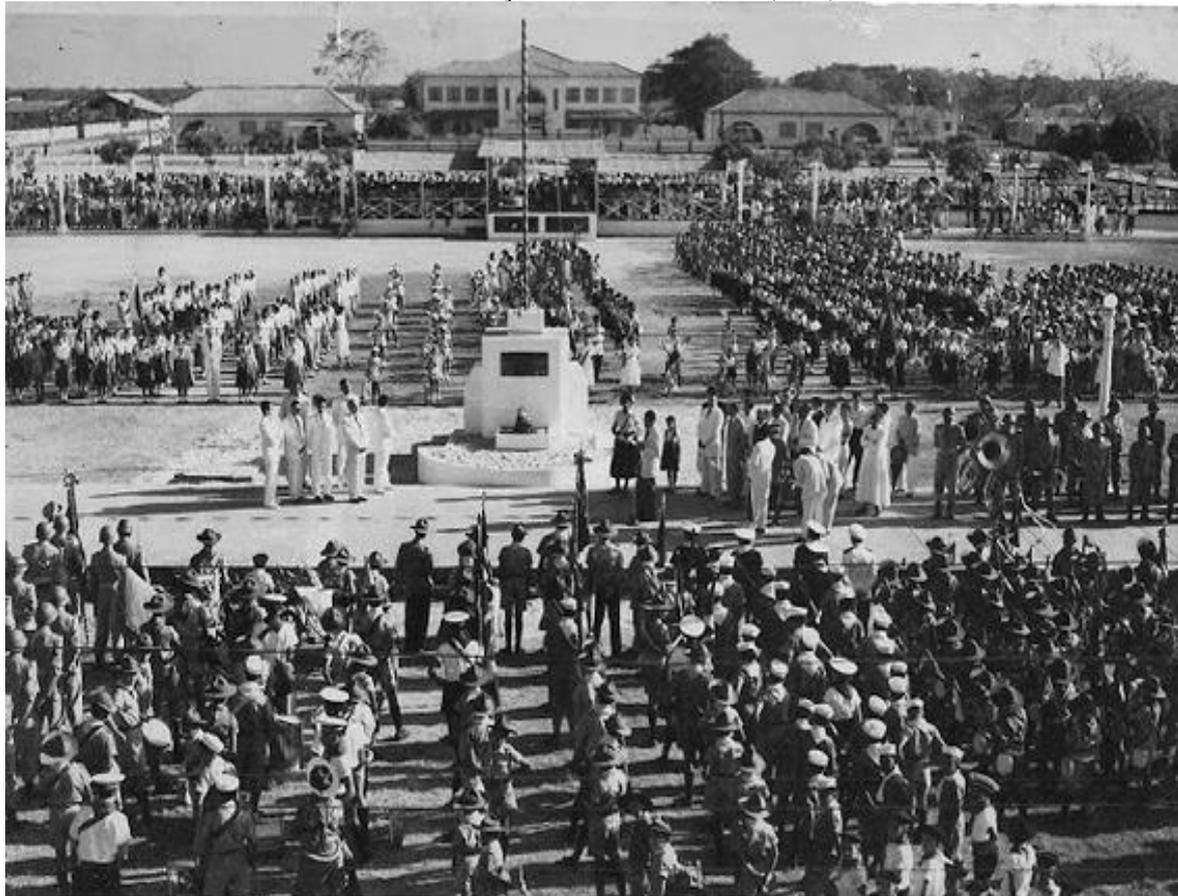
Reproduzir o modo de vida dos amapaenses não era a meta das instituições educacionais, pois a Escola deveria ser uma forma mais elevada e mais perfeita de vida. A instituição escolar deveria ser, assim, um centro difusor do ideal de modernização da sociedade, por meio do uso da técnica e da racionalização dos recursos de produção, sobretudo daquele que era considerado o principal: o homem. Enfim, esperava-se da Escola mais do que a mera alfabetização ou o repasse de conteúdos (LOBATO, 2009). Sob essa perspectiva, o GE Barão do Rio Branco de Macapá foi responsável pela instrução primária e, principalmente, pela inserção de uma significativa parcela da população no universo de saberes escolarizados, os quais o governador Janary Nunes tanto queria que fossem difundidos aos alunos do então Território.

Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado pelos governantes (CARVALHO, 1989). Tratava-se, pois, de dar forma ao Amapá visto como amorfo, transformando os seus habitantes em povo, com o fito de vivificar cada vez mais o organismo nacional nas fímbrias do território brasileiro. Tramava-se então um projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria disforme e plasmável, conforme os anseios de *Ordem e Progresso* de um grupo político que se intitulava como elite ilustrada. Mas essa não era uma realidade específica dos amapaenses, era de todo o Brasil.

É possível inferir que o Governo territorial se promovia tendo como um de seus pilares a educação escolarizada. Contando com forte influência do Jornal *Amapá* como veículo informativo que reforçava e transmitia à sociedade as ações e as imposições de Janary Nunes em defesa das atividades educativas desenvolvidas no GE Barão do Rio Branco direcionadas aos educandos de Macapá. Tais ações compuseram as diretrizes da política educacional do GTFA, que além de estabelecer controle político sobre a população, buscava pôr em prática seu plano de modernização do Amapá, em consonância à política nacional.

A Escola primária era o instrumento que, particularmente, o GTFA possuía para participar da formação do caráter de nacionalidade. Verifica-se de imediato a importância e a transcendência da unificação de planos e programas de ensino, “baseada numa educação moral e patriótica para a coesão do espírito nacional.” (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 13 set. 1953, p. 1). Por ocasião de comemorações importantes na cidade de Macapá, como festas, procissões, desfiles, atividades públicas realizadas na praça principal, o GE Barão do Rio Branco marcava sua presença com a suntuosidade de seu prédio. As fotografias 30 e 31 são representativas do desfile cívico realizado em Macapá, em 7 de setembro de 1955, em alusão à Independência do Brasil:

Foto 30 – Solenidade de 7 de setembro na Praça Barão do Rio Branco (1955)



Fonte: *Jornal Amapá*.

Foto 31 – Hasteamento da Bandeira Nacional na Praça Barão do Rio Branco (1955)



Fonte: *Jornal Amapá*.

As imagens registram dois ângulos diferentes da concentração do desfile cívico de 7 de setembro na Praça do Barão, com destaque para o hasteamento da Bandeira brasileira na fotografia 31. Na ilustração 30, observa-se que os participantes estão perfilados, sendo possível identificar no centro da praça o palanque oficial montado na rua Iracema Carvão Nunes (que divide a praça ao meio) e em frente ao palanque, consta-se o mastro em que seria erguida a Bandeira do Brasil. Destaca-se ainda, na Foto 30, o imponente prédio do GE Barão do Rio Branco (e seus anexos), compondo a cena do momento cívico como pano de fundo, sugerindo a ideia de que a civilização se alastrava na capital da Amazônia amapaense, sobretudo pela instituição escolar cuja finalidade cívica era de educar a criança, o adolescente e o adulto, proporcionando-lhes uma iniciação cultural integrada à vida nacional, porém, submissos ao Governo de Janary Nunes.

Pelas fotografias mencionadas, infere-se que a disciplina dos corpos assegurava a distribuição dos indivíduos no espaço, determinando o lugar de cada um. As paradas e os desfiles alocavam no cenário urbano macapaense a comunidade estudantil, a Guarda Territorial, os escoteiros etc., individualizados de forma ordeira, subserviente e submissa. No contexto da construção de uma representação de cidade ordeira, essas imagens criavam o sentido de controle sobre as massas populacionais, banindo a presença de aglomerações ou indivíduos descontrolados, e não docilizados.

As representações em evidência eram asseguradas pela cultura escolar como um conjunto de normas que rejeitava os saberes tradicionais do povo macapaense e cobria o GE Barão do Rio Branco de uma visão de excelência educacional. Assim, a incumbência da Escola era moldar alunos e alunas como colaboradores de uma política transportada de fora do cenário local para dentro do Território Federal do Amapá, utilizada com habilidade para impor a visão de uma sociedade progressista, combatendo os modos de vida que a contrariassem, bem como qualquer tentativa de crítica ao Governo territorial, ou de oposição política, social, econômica e cultural.

Observar o comportamento dos alunos durante a ação educativa, a postura frente ao emprego da metodologia adotada, suas construções elaboradas, seus gestos e silêncios exigiu uma concentração maior às minúcias (GINZBURG, 1989). Tais elementos, uma vez perscrutados, puderam direcionar à construção de uma cultura escolar que valorizava o risco e a criação, a criatividade e a transgressão de novos olhares e novas formulações, à medida que se tornava possível relacionar os conhecimentos ensinados com a realidade de seu meio social. Cabe, assim, ao pesquisador recorrer ao Paradigma Indiciário como um método

analítico que traz à tona os dados invisíveis contidos nas entrelinhas da escrita das civilizações.

Faz-se necessário apoiar-se na concepção de Sandra Pesavento (2005), a qual enaltece que o pesquisador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido – processo que envolve urdidura, montagem, seleção de fontes documentais, recorte e exclusão, em um movimento que permite ao pesquisador (re)criar o passado. Destarte, sinais, pistas, traços e indícios mínimos encontrados nas fontes, tal como na perspectiva de Ginzburg (1989, p. 178), foram aqui “assumidos como reveladores” do fenômeno educativo, materializado no GE Barão do Rio Branco.

Seguir uma atitude teórico-metodológica nesse caminho é fugir da ideia de uma história totalizante, absoluta e verdadeira. Tal postura corresponde a recorrer a Certeau (1994, p. 41) e voltar-se para a importância das minúsculas e fragmentadas práticas cotidianas do GE Barão do Rio Branco, reveladoras das “operações quase microbianas que proliferaram no seio das estruturas tecnocratas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano”. É por isto que ações, normas, práticas e representações ocorridas no universo escolar da instrução primária macapaense, descritas nas fontes documentais, necessitaram ser entendidas no contexto em que foram produzidas, considerando os sujeitos envolvidos na obediência ou não das normas e no estabelecimento das práticas diárias do Grupo Escolar Barão do Rio Branco.

Desse modo, por meio da documentação aqui inquirida, foi possível perceber traços significativos da cultura escolar do GE Barão do Rio Branco, cujo cotidiano foi marcado pela prática de cuidados com a saúde, com os exercícios físicos, com os eventos cívicos, com o canto de hinos, com as visitas à instituição, com as festas escolares, principalmente as referentes ao fim do ano letivo. Nesse compasso, comunga-se com Julia (2001), ao afirmar que a história das práticas escolares é a mais difícil de se reconstruir, porque ela não deixa traços, e nem tudo o que é evidente em dado momento tem a necessidade de ser dito ou escrito, mas vivido. A reconstrução dessas práticas ocorre por intermédio do cruzamento de dados diagnosticados e analisados a partir dos registros da época.

Não obstante, Le Goff (1994, 538) denota que o documento não é inócuo, mas, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, das épocas sucessivas durante as quais aquele documento 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, desmiticando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existindo um documento verdade. Todo documento é mentira.

Diante disso, coube a este pesquisador não fazer o papel de ingênuo em relação aos documentos perscrutados, todos a serviço do Governo do Território Federal do Amapá. Para tanto, um dos caminhos seguido foi o sugerido por Le Goff (1994), o qual orienta que é preciso começar desmontando e demolindo a imagem desejada pelo documento, sendo necessário desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos.

Nessa direção, a (re)construção da realidade do GE Barão do Rio Branco, por meio de dados aparentemente ocultados, foi importante e fundamental para a sua compreensão. Ginzburg (1983) relata que esse tipo de atitude aconteceu com relação à caça, lembrando que, por milênios, o homem foi caçador e aprendeu a reconstruir formas e movimentos das presas ao farejar, registrar, interpretar e classificar pistas deixadas pelos animais em uma perseguição. Várias gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse tipo de conhecimento para os seus descendentes. Nesse contexto, por intermédio de detalhes, uma pista encontrada é importante para a investigação, que “pode ser comparada ao ato de seguir os fios em um tear. Chegamos ao ponto no qual eles podem ser observados compondo um todo [...]. Para chegar à coerência do padrão, percorremos com o olhar as diferentes linhas” (GINZBURG, 1983, p. 119). Assim, na pesquisa em questão, as pistas percebidas pela inquirição dos documentos aqui apresentados podem ser comparadas aos fios de um tear. Essas pistas e indícios formaram um todo investigativo, que representou como as práticas de normalização e controle popular aconteciam por meio do GE Barão do Rio Branco, na cidade de Macapá, capital do Território Federal do Amapá.

Infere-se que a construção do GE Barão do Rio Branco sempre esteve relacionada ao aspecto de desenvolvimento social, político, econômico e cultural da cidade de Macapá, pois com a articulação entre a política nacional (varguista) e a local (janarista), houve o estímulo a que muitas pessoas se mudassem para o TFA, para servirem de mão de obra ao então Território. Portanto, além dos filhos dos moradores que aqui já residiam, os filhos dos funcionários públicos que se deslocaram para Macapá eram encaminhados para estudarem no GE Barão do Rio Branco, pois a ideia de levar a termo o projeto de Nação civilizadora fazia com que os olhos da elite política se voltassem para aqueles que detinham a influência sobre o futuro do TFA, ou seja, as crianças e os jovens.

O GE Barão do Rio Branco surgiu, então, para reforçar a concretização dos objetivos que levaram à criação do TFA, os quais puderam ser sintetizados no lema *Ordem e Progresso*. Porém, a construção do prédio definitivo da instituição (objeto deste estudo) se projetou como alicerce conformador, homogeneizador e civilizador de seres pensantes, singulares e diversificados. Nesse contexto, não havia nenhuma possibilidade de se ter um ambiente formativo numa perspectiva crítica/reflexiva/contestadora, visando uma formação mais ampla dos sujeitos, que contemplasse e respeitasse suas diferenças e que oportunizasse a emancipação humana dos populares diante do governo autoritário, populista e preconceituoso ao qual estavam submissos, e que era incompatível com o regime democrático. Dessa forma, já alertava Kant (2006, p. 13):

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias.

Assim sendo, o GE Barão do Rio Branco, a critério e patriotismo de Janary Nunes, era o porta-voz das ideologias do GTFA, determinando o que os educandos deveriam ser, pensar e agir na sociedade, na tentativa de impedir posicionamentos contestatórios em relação às atitudes do governador. Isto porque o patriotismo exacerbado, propagado pela instituição, servia como uma forma de controle, manipulação e submissão das massas, baseada em um sentimento absurdo de lealdade militarista.

Foram nessas circunstâncias que as demais políticas sociais foram impostas na região, não estando, em sua maioria, preocupadas de fato com o bem-estar comum da sociedade local, mas com a manutenção no poder de uma elite capitalista, a qual o governador representava utilizando seus discursos de modernização e desenvolvimento da Amazônia amapaense, rica em recursos naturais, para camuflar seus reais objetivos e interesses particulares. Nota-se que, na reta final do Governo janarista, a imprensa oficial divulgava a perspectiva supostamente próxima de eliminação do analfabetismo na região:

No campo da educação, as conquistas alcançadas pelo povo amapaense nos últimos onze anos merecem especial relevo. Trata-se de um aspecto impressionante da administração pública territorial, onde a eloquência objetiva dos números levou um consagrado técnico nacional a afirmar, há dois anos passados, que dentro de cinco anos no Amapá não mais existirão analfabetos. E isso constitui um expressivo índice do grau de desenvolvimento de um povo, não se podendo olvidar, nesse particular, a idade do Amapá como espaço geográfico integrado nos quadros civilizados do Brasil (AMAPÁ/[Jornal] *Amapá*, Macapá, 25 jan. 1955, p. 3).

Nessa conjuntura, a educação em âmbito local era tida como um dos caminhos capazes de promover a eliminação do analfabetismo e o *Progresso* do povo amapaense. Mas não se conseguia na prática efetivar essas promessas, pois, por trás desses ideais educativos, havia outros interesses prioritários e ambiciosos, ou seja, a manutenção das elites no poder. Assim sendo, camuflada no discurso de *Ordem e Progresso*, estava a intenção de promover a integração das populações locais aos interesses do capital nacional e internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os estudos sobre a história das instituições escolares representam um tema significativo entre os pesquisadores, particularmente no âmbito da História da Educação. Tais estudos privilegiam a instituição escolar em sua materialidade e em seus vários aspectos. No caso deste trabalho, buscou-se investigar as ações, as práticas e as culturas educativas consolidadas pelo Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Macapá, inspiradas no plano de Governo de Janary Gentil Nunes (1944-1956), primeiro governador do Território Federal do Amapá, hoje Estado do Amapá.

Com o fito de atingir o desiderato proposto, na seção 1 evidenciou-se a necessidade de compreender historicamente o papel da Escola na construção da sociedade à luz de diferentes abordagens e relações de poder. Nessa direção, a seção 2 almejou caracterizar a inserção dos Grupos Escolares no País, enquanto política pública educacional, tida como signo de *Ordem e Progresso* no imaginário republicano. Na seção 3 apresentou-se o referencial teórico-metodológico, o qual fundamentou e conduziu os caminhos investigativos adotados por este estudo. Tais discussões são entendidas aqui como importantes aportes para que fosse possível chegar à realidade local, a exemplo da seção 4, no sentido de contextualizar aspectos históricos do Território Federal do Amapá, com o intuito de identificar e analisar as ações educativas de normalização e controle social, político, econômico e cultural dos macapaenses, veiculadas por intermédio do GE Barão do Rio Branco.

Como fruto desta investigação, pode-se considerar que o referido estabelecimento de ensino (GE Barão do Rio Branco), situado na capital do Território Federal do Amapá (Macapá), foi utilizado para a execução de um projeto de sociedade arquitetado e comandado por Janary Nunes, sob o discurso nacionalista de *Ordem e Progresso*, no âmbito da Amazônia amapaense. Nesse projeto, fixava-se um nítido caráter discriminatório em relação aos saberes tradicionais da vida popular.

Isso significa que o GE Barão do Rio Branco, cuja incumbência era moldar seus alunos por meio de práticas educativas de normalização e controle dos sujeitos escolares, impôs uma sociedade que desconsiderava a diversidade e a singularidade do povo, tornando-o mero colaborador de uma política educacional transportada de fora do cenário local para o TFA, garantindo, assim, a manutenção e a consolidação da elite política no poder.

Nessa perspectiva, o estudo revelou que o GE Barão do Rio Branco, criado em 1946, nos primeiros anos da instalação do TFA, foi um educandário pioneiro que se tornou o alicerce de uma ideia de civilização na capital territorial, responsável pela instrução primária

pública de uma significativa parcela da população macapaense, inserindo-a ao universo de saberes considerados formais. Tratava-se de uma instituição escolar que teve grande prestígio na política educacional do GTFA, exercido por Janary Nunes – fortemente influenciado pelos projetos de integração e nacionalização de seu mentor, o Presidente Getúlio Vargas, guiado pela tríade desenvolvimentista: “Sanear, Educar e Povoar.”

Nesse contexto, o GE Barão do Rio Branco foi projetado para ocupar um espaço próprio no seio da sociedade macapaense, tido como instrumento de organização escolar capaz de promover o lema de *Ordem e Progresso* – desenvolvimento social, político, econômico e cultural da população –, o que contribuiu para que essa instituição se tornasse referência em educação para as demais escolas criadas no TFA. No entanto, por trás dessa simbologia, Janary Nunes, assim como Getúlio Vargas, possuía um pensamento nacionalista autoritário; por isso, o primeiro governador do TFA se aproveitava daquele GE como uma obra regeneradora e disciplinadora do povo, visando inculcar perfis políticos, econômicos, sociais e culturais sob o pretexto de se alcançar o *Progresso* da região.

Tal *Progresso*, não era para todos, pois circundava os interesses particulares do governador e de sua equipe política/administrativa que se firmava como a elite de Macapá, e relegava os setores populares como possíveis participantes (em segundo plano) desse processo de ascensão. Logo, essa discriminação já era a primeira evidência da adesão do TFA ao modelo capitalista, que desenvolve parte de uma sociedade economicamente (as elites), ao mesmo tempo em que segrega e exclui suas classes populares de tal desenvolvimento.

Apesar disso, precisava-se do povo como massa de manobra para a manutenção do TFA, e o próprio governador Janary Nunes que, convicto desse fato, sabia que não poderia se afastar das camadas populares. Essa convicção fez o governador impor ao cotidiano do GE Barão do Rio Branco princípios disciplinares, ordeiros, higiênicos e patrióticos, indispensáveis para conformar e manter o controle da população. No cerne desses ideais, a instituição educativa moldava o comportamento das classes subalternas, em virtude de hábitos que não eram os seus, traçando uma nova forma de ser, pensar, agir e sentir como sendo de uma sociedade totalizante, ordeira e pretensamente feliz.

Desse modo, para além da função de escolarização, o GE Barão do Rio Branco servia como centro disseminador de civismo e de valores morais. Tais pressupostos implantados pela iniciativa de Janary Nunes eram elementos constantes nos conteúdos administrativos presentes no *Relatório das Atividades de Governo do TFA*, no *Jornal Amapá* e nos registros fotográficos, os quais pregavam os princípios de *Ordem e Progresso* republicanos.

É importante salientar ainda a integração do GE Barão do Rio Branco ao plano urbanístico da cidade de Macapá, em que a população da capital assistia a um diálogo entre arquitetura, modernização e educação, resultando na centralidade da instituição escolar na definição do espaço urbano. A partir do prédio fixado no centro da cidade, a Escola estaria ali instalada como signo do poder central em relação ao espaço ocupado. Além de divulgadora da ação territorial, aquele prédio e suas ações pedagógicas corporificavam os símbolos, os valores, a moral e o espírito cívico, por meio de seus currículos e do calendário de festas, exposições escolares, desfiles, exames e comemorações cívicas.

Além disso, o cotejo das fontes documentais permitiu discutir ações, culturas, imaginários, ideários, representações e práticas educativas instituídas no GE Barão do Rio Branco, sem perder de vista as questões relacionadas ao seu contexto histórico e político-ideológico. Além disso, depreende-se que a escolarização dos conhecimentos, dos elementos e dos processos que compuseram a história e marcaram a cultura escolar da instituição esteve condicionada a impor aos seus alunos um determinado padrão de comportamento, conforme convinha ao ideal de sociedade macapaense administrada pelo GTFA.

O panorama histórico educacional do GE Barão do Rio Branco no período janarista foi marcado por relações de opressão, dominação, exploração e controle sobre as massas populares (lavradores, extrativistas, ribeirinhos e operários de baixo escalão). Assim, percebeu-se que a Escola foi tomada como aparelho ideológico estatal, sem abertura ao diálogo com os moradores, os quais não eram ouvidos no que tange às suas singularidades – simplesmente tinham que acatar todas as imposições do Governo territorial.

Não obstante, no tempo presente, observam-se movimentos políticos partidários no Brasil a favor desse modelo de Escola aqui investigado nas décadas entre 1940 e 1950. Essa relação ecoa, inclusive, em propostas de projetos de leis que tramitam no Congresso Nacional, como o “Escola sem Partido,” que visa impedir a construção de conhecimento crítico/reflexivo nas escolas a respeito das desigualdades e injustiças sociais que imperam no País. Essa perspectiva também encontra solo fecundo no discurso de *Ordem e Progresso* do atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que defende uma educação essencialmente nacionalista e conservadora, como alternativa para resolver os problemas sociais, que são históricos. Todavia, por trás desse discurso residem práticas de controle popular em prol da manutenção de grupos políticos/hegemônicos no poder, como ocorreu no Governo de Janary Gentil Nunes, no Território Federal do Amapá.

A educação escolar como política pública de Direito Humano fundamental, defendida aqui, é a que se apresenta na busca perene por mecanismos pautados em uma pedagogia

revolucionária humanizadora, que seja *práxis* de transformação social em prol da sociedade em geral, que se insurja contra os interesses privados de grupos hegemônicos. De tal modo que a população possa participar ativamente dos processos de decisão e monitoramento das políticas públicas, assumindo então uma capacidade produtiva de indignação, luta e resistência contra toda e qualquer forma de injustiça e de opressão existente na sociedade.

Por fim, registra-se a compreensão acerca da necessidade de outros estudos dessa natureza, considerando que o conhecimento aqui construído sobre as ações educativas de normalização e controle no GE Barão do Rio Branco não se esgota com esta Dissertação. O intuito desta pesquisa foi analisar essas ações educativas não em busca de verdades imutáveis, mas de uma representação viável e mais próxima da realidade investigada, para trazer à tona diversas facetas que compuseram uma época, o período de Janary Gentil Nunes como governador do Território Federal do Amapá. Outros acréscimos serão bem-vindos à proposta apresentada nesta pesquisa, a partir da trilha que agora se faz aberta. Em linhas finais, os fatos e os acontecimentos que nortearam as práticas educacionais do GE Barão do Rio Branco fizeram da instituição educativa instrumento impregnado de representação ideológica, ao mesmo tempo em que serviram para espelhar e influenciar todo o contexto no qual a referida instituição de ensino esteve inserida.

REFERÊNCIAS

❖ Fontes Documentais

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Padre Júlio Maria Lombaerde e meninos pobres**. Macapá, [19--].

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Grupo Escolar de Macapá (1907)**. Macapá, 1907.

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Paróquia de São José de Macapá (1908)**. Macapá, 1908.

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Alunos no Grupo Escolar de Macapá (1914)**. Macapá, 1914.

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Inauguração do Grupo Escolar de Macapá/Barão do Rio Branco (1946)**. Macapá, 1946.

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Flagrante parcial da Piscina do GE Barão do Rio Branco**. Macapá, [195-a].

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Jardim de Infância anexado ao GE Barão do Rio Branco**. Macapá, [195-b].

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Grupo Escolar Dr. Alexandre Vaz Tavares em 1950**. Macapá, 1950.

AMAPÁ. MUSEU HISTÓRICO DO AMAPÁ JOAQUIM CAETANO DA SILVA. **Grupo Escolar General Azevedo Costa (1955)**. Macapá, 1955.

AMAPÁ. [JORNAL] AMAPÁ. **Matérias jornalísticas do Território Federal do Amapá**. Macapá [1945-1956].

AMAPÁ. GRUPO ESCOLAR BARÃO DO RIO BRANCO. **Livro Ata da relação de alunos concluintes do Curso Primário (Elementar/Complementar)**. Macapá, [1947-1949].

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Informações Gerais**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1945.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, seção 1, 4 jan. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/leide-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências.

LOMBAERDE, Padre Júlio Maria. **Diário missionário do Pe. Júlio Maria**. Belo Horizonte: O Lutador, 1991.

NUNES, Janary Gentil. **Novos Rumos da educação no Amapá**. Macapá: Imprensa Oficial, 1944.

NUNES, Janary Gentil. **Relatório das atividades do Governo do Território Federal do Amapá**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

NUNES, Janary Gentil. **Confiança no Amapá: impressões sobre o território**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2012.

PARÁ. **Decreto n. 1.521**, de 8 de agosto de 1907. Cria o Grupo Escolar de Macapá. Regulamento Geral da Instrução Pública. Belém: Tipografia de Tavares & Cia, 1907.

PARÁ. ALMANAK ADMINISTRATIVO MERCANTIL E INDUSTRIAL DO PARÁ. **Relatório de Instrução Pública**. Belém, 1913, p. 3219.

SÃO PAULO. ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Grupo Escolar Morais Barros (1933)**. São Carlos: [S. ed.], 1933.

❖ Fontes Teóricas e Metodológicas

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2. ed. rev. Trad. Antônio Chizzoti. São Paulo: EDUC, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, M.M.; MOREIRA, K.C. Grupos Escolares: uma nova forma de cultura escolar da modernidade. *In: Anais do XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: história da educação*, Natal, 17 a 20 de junho de 1997; organização Maria Inês Sucupira Stamatto, Martha Maria de Araújo. – Natal: EDUFRN, 1997, p. 109-117.

AZEVEDO, Crislane B.; STAMATTO, Maria Inês S. **Escola da ordem e do progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte.** Brasília: Liber Livro, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **Cultura brasileira.** 6. ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 2008.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas.* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 23-79.

BARBOSA, Coaracy Sobreira. **Personagens Ilustres do Amapá.** Amapá: Departamento de Imprensa Oficial. 1997. v. 1.

BASTOS, Maria Helena C. O ensino mútuo no Brasil (1008-1827). *In: BASTOS, Maria Helena C; FARIA FILHO, Luciano M. (org). A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.* Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 95-118.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In: BASTOS, Maria Helena C.; STEPHANOU, Maria (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX.* Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, Marco Aurélio; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. *In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (org.). Novos temas em História da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.* Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Tradução Vera Maria X. dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004. cap. 7, p. 153-174.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Ligia. **O bravo matutino: imprensa e ideologia no Jornal Estado de São Paulo.** São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

CANTO, Fernando. **A água benta e o diabo.** 2. ed. Macapá: FUNDECAP, 1998.

CARNEIRO, Maria Luiza T. **O anti-semitismo na era Vargas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CARVALHO, João Wilson Savino. **Instituto de Educação do Amapá: uma história de educação pelo exemplo**. 2012. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Introdução ao estudo da História da Educação brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização**. São Paulo, 1972. Mimeografado.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História).

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. 2011. Relatório de Estágio de Pós-Doutorado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASTRO, Cesar Augusto. Controlar e disciplinar a vida escolar: a ação da inspetoria da instrução pública no Maranhão (1844-1889). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 96-120, jan./abr. 2017.

CAVALIERE, Ivan Fornazier. **Padre Júlio Maria Lombaerde na memória do povo de Macapá**. Juiz de Fora: Gráfica Floresta, 1981.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EdUFRGS, 2002. p. 61-80.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COELHO, Helen Costa. **Discurso religioso nos ladrões de marabaixo: relações culturais na constituição do sujeito-fiel**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Macapá, 2015.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2008.

COELHO, Mauro C. De caboclo a brasileiro: Estado e nacionalidade no Território Federal do Amapá. **Revista de História**, SACULUM 10, s/n, p. 141-162. 1996.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, DF, v. 9, n. 3, 1989.

CORRÊA, Luiz Felipe de Seixas. O Barão do Rio Branco chefe de missão: Liverpool, Washington, Berna e Berlim. *In*: PEREIRA, Manoel Gomes (org.). **Barão do Rio Branco: 100 anos de memória**. Brasília: FUNAG, 2012. p. 31-56.

COSTA, Renato Pinheiro da. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no Estado do Pará: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008)**. Dissertação – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

COSTA, Renato Pinheiro da; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. A institucionalização do ensino no Estado do Pará e as reformas educativas materializadas nos Grupos Escolares. *In*: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo (org.). **História e educação na Amazônia**. Manaus: EDUA: UEA, 2016. p. 319-346.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

EBY, Frederick. **História da educação moderna: séc. XVI/séc.XX**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

ELIAS, Norbert. **Processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERREIRA, Lovatti Viviane. A História dos Grupos Escolares no Espírito Santo. *In*: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro, 2000.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Uma história impressa: os jornais paraenses, 1822-1922 (primeira parte). **ZYG360.com**: Revista trimestral da Fundação de Telecomunicações do Pará. Belém, Ano 1, n.4, p. 36-38, nov. 2008.

FONTANA, Josep. **História: análises del passado y proyecto social**. Barcelona: Critica, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G. S. A. Grupos Escolares no Estado do Pará no Regime Republicano (1899-1905). *In*: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo (org.). **História e educação na Amazônia**. Manaus: EDUA: UEA, 2016. p. 347-361.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas de Sigmund Freud**. Edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago. v. 21.

GALLIANI, Claudemir. **Educação e democracia em John Dewey**. Maringá: EDUEM, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GINZBURG, Carlo. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. *In*: ECO, Humberto; SEBEOK, Thomas A. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. *In*: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização**. São Paulo, 1972. Mimeografado.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Minas Gerais: UFMG, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Unimep, 2006.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Verbete - Grupo Escolar**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR / UNICAMP, 2006. (Navegando na História da Educação Brasileira).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1994.

LESSA, Antônio Carlos Moraes. Instabilidade e mudanças: os condicionamentos históricos da política externa brasileira sob Geisel (1974-1979). **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 34, n.133, p. 73-81, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização**: a política educacional no Amapá (1944-1956). Belém: Paka-Tatu, 2009.

LOBATO, Sidney da Silva. **Amapá**: experiências fronteiriças. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de (org.). *Dossiê*: representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural. **Hist. Educ.** [on line], Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago. 2014.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2004.

MATOS, Henrique Cristiano J. (org.). **Pe. Júlio Maria de Lombaerde, Antologia**. Belo Horizonte: O Lutador, 2016.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAIS, Paulo Dias. **História do Amapá**: o passado é o espelho do presente. Macapá: JM Editora Gráfica, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antônio. Para um estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.4, p.109-139, 1991.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In*: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

OLIVEIRA, Tatiana Pantoja. **Público/confessional, cultura escolar e formação de *habitus***: a Escola Doméstica de Macapá/AP (1951-1964). 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Macapá, 2016.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação brasileira no Império**. São Paulo: UNESP, 2005.
Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bistream/123456789/105/3/01d06t>

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. As funções sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETITAT, André. **Produção da Escola / Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Cultura educacional e Escola de verdade: pensando os grupos escolares. *In*: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo (org.). **História e educação na Amazônia**. Manaus: EDUA; UEA, 2016. p. 289-297.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTO, Jadson. **Amapá: principais transformações econômicas e institucionais – 1943 a 2000**. Macapá: Edição do autor, 2007.

RAMA, Ángel. **La ciudad letrada**. Hanover, NH: Ediciones del Norte, 1984.

REIS, Arthur César Ferreira. **Território do Amapá: perfil histórico**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

REIS, Rosinete Maria dos; SÁ, Nicanor Palhares. **Palácios da instrução: institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2006.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial**. 2004. 444 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RIZZINI, Irma. O imaginário divino e o amor da Pátria: tensões entre a Igreja e a instrução pública nas províncias amazônicas. **Revista Contemporânea de Educação**: UFRJ, n.2, Programa de Pós-Graduação em Educação, p.1-19, dez. 2006.

RIZZINI, Irma; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação e instrução nas Províncias do Pará e Amazonas. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e Instrução nas províncias da corte imperial (1822-1889)**. Vitória: EDUFES, 2011.

ROCHA, Andréa Pires. **Palco de conflitos: escola pública no capitalismo, aparelho hegemônico ou instrumento de contra-hegemonia?** 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

RODRIGUES, Denise de S. S.; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G. S. A. A pesquisa documental sócio-histórica. *In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (org.). Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.* Belém: EdUEPA, 2010. p. 55-74.

RODRIGUES, Elaine. **A (re)invenção da educação no Paraná: apropriações do discurso democrático (1980-1990).** Paraná: EDUEM, 2012.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. *In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et alii. (Org.). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.* Campinas: Autores Associados; Sorocaba: HISTEDBR; UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Que país é este?** E outros poemas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SANTOS, Fernando Rodrigues. **História do Amapá.** 7. ed. Belém: Grafimorte, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et alii. (Org.). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.* Campinas: Autores Associados, 2007. p. 3-27.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC/Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/*Humanitas*, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999. *Dossiê* Infância e Adolescência.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maura Leal da. A mística do Amapá: a invasão do cidadão amapaense brasileiro. *In: OLIVEIRA, Augusto; RODRIGUES, Randolfe (org.). Amazônia, Amapá: escritos de História.* Belém: Paka-Tatu, 2009. p. 267-295.

SILVA, Maura Leal da. Integração, nacionalização e povoamento nas margens do território nacional. *In: AMARAL, Alexandre et al. (org.). Do lado de cá: fragmentos de História do Amapá.* Belém: Açai, 2011. p. 95-113.

SOARES, Mozart Pereira. **O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte.** Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SOUZA, Manoel Azevedo de. **Imagens, memórias e discursos: a construção das identidades amapaenses no Jornal Amapá – 1945 a 1968.** 2016. 264 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 51, 2000. p. 9-28.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In*: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituições brasileira de 1823-1988.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2001.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema.** Campinas: Papirus, 2003.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A Escola da Ordem e do Progresso (Brasil: 1889-1930). **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 1-11, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar**, n. 14, mai 2000. Número Especial. p. 61-88.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia.** São Paulo: UNESP, 2012.

TRINDADE, Hélió. **O Positivismo: teoria e prática.** 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

VAGO, Tarcísio M. **Cultura escolar, cultivo dos corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920).** Tese (Doutorado em Educação), 2000.

VALENTIM, Oséias Faustino. **O Brasil e o Positivismo.** Rio de Janeiro: Publit, 2010.

VÁSQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIEIRA, Alboni Marisa D. P. Instituições escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. *In*: MAGALHÃES, Lívia Diana R. *et alii.* (org.). **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica.** Campinas: Alínea, 2013. p. 65-78.

WERLE, Flávia O. C. História das instituições escolares: de que se fala? *In*: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Fontes, história e historiografia da**

educação. Campinas: Autores Associados; Palmas/PR: HISTEDBR (PUCPR), 2004.
p. 13-36. (Coleção Memória da Educação).

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **História da educação:** a Escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICE A – Estudos sobre os Grupos Escolares no Brasil

Durante muito tempo a história dos Grupos Escolares ficou em segundo plano, se comparada com a história das ideias pedagógicas e a história dos ensinos secundário e superior. A temática, até meados dos anos de 1990, era tratada no interior de outros objetos de investigação, particularmente nas discussões sobre as reformas educacionais e profissão docente.

Por este motivo, apresenta-se um levantamento da produção acadêmica de dissertações e teses sobre os Grupos Escolares defendidas no Brasil durante os últimos anos (disponíveis no Banco de teses da CAPES), com o objetivo de mapear e discutir essa produção acadêmica, visando estabelecer um esboço da revisão da literatura nesse campo de investigação. A inquietação em saber em que situação encontrava-se a produção acadêmica sobre a História dos Grupos Escolares no Brasil, e quais eram as linhas temáticas que orientavam estas pesquisas, também impulsionaram esse levantamento de trabalhos. A busca expôs a um quantitativo considerável de trabalhos que foram produzidos no Brasil no período entre 2004 e 2014. Porém, tem-se a consciência de que pode haver outras pesquisas sobre os Grupos Escolares no País, mas que não constam nesse levantamento, em virtude do prazo limitado.

Neste levantamento, foi identificado um total de 40 trabalhos, sendo 7 teses de doutorado e 33 dissertações de mestrado defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. Em ordem crescente, o primeiro trabalho encontrado foi a tese de doutorado acadêmico defendida por Irlen Antônio Gonçalves em 2004, e o quadragésimo trabalho foi a dissertação de mestrado acadêmico defendida em 2014, cuja autoria é de Fernanda Alvarenga Teles. Os dados relativos ao ano de publicação das 40 produções acadêmicas/científicas, neste trabalho, são apresentados a seguir:

Quadro 1 – Produção encontrada de teses e dissertações sobre os Grupos Escolares no Brasil por ano de defesa

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES
2014		1
2012	1	10
2011	4	15
2010		2
2009		3
2008		1
2006	1	
2005		1
2004	1	
TOTAL	7	33

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mediante o exposto, pode-se inferir que, a partir dos dados apresentados, a produção acadêmica brasileira de teses e dissertações sobre os GEs encontrada nesta pesquisa somaram 40 trabalhos, sendo 7 teses e 33 dissertações defendidas entre 2004 e 2014. Nota-se que existem desproporções entre a produção acadêmica em relação aos trabalhos encontrados conforme os anos analisados. Além disso, não foram encontrados trabalhos nos anos de 2007 e 2013, sendo que os anos que contemplaram o maior número de trabalhos encontrados foram: 2011 com 19 trabalhos defendidos na área dos Grupos Escolares, sendo 4 teses e 15 dissertações; e o ano de 2012 teve 11 trabalhos, sendo uma tese e 10 dissertações. Os dados relativos à distribuição por região geográfica e por Instituição de Ensino Superior (IES) da produção encontrada sobre os GEs no Brasil serão apresentados em sequência, a seguir:

Quadro 2 – Distribuição Regional de Teses e Dissertações sobre os Grupos Escolares

REGIÃO	N.	%
SUDESTE	23	57,5
NORDESTE	8	20,0
CENTRO-OESTE	4	10,0
SUL	3	7,5
NORTE	2	5,0
TOTAL	40	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Distribuição dos trabalhos encontrados por região e IES

REGIÃO	IES	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
SUDESTE	UNIAN/SP		1	1
	UNICAMP		3	3
	UFSCAR		2	2
	UFU	1	4	5
	UNESP	1	1	2
	PUC-MG		1	1
	UFMG	1	2	3
	UERJ		1	1
	UFSJ		1	1
	USP	1	2	3
	PUC/SP		1	1
NORDESTE	UFPB		2	2
	UFC	1		1
	UFMA		1	1
	UFBA	1		1
	UFRN	1	1	2
	UFPI		1	1
CENTRO-OESTE	UFGD		3	3
	UCDB/MS		1	1
SUL	UDESC		1	1
	UNOESC		1	1
	UFRGS		1	1
NORTE	UFPA		2	2
TOTAL	24	7	33	40

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando-se os dados dos quadros 2 e 3, nota-se que a distribuição regional da produção encontrada sobre os Grupos Escolares é maior na região Sudeste, com destaque para a UFU (Universidade Federal de Uberlândia) com uma tese e quatro dissertações; seguida da UNICAMP, da UFMG e da USP com três trabalhos cada; da UFSCAR e da UNESP com dois trabalhos cada; e da UNIAN/SP, da PUC-MG, da UERJ, da UFSJ e da PUC/SP com um trabalho cada. Na região Nordeste, destacaram-se a UFPB com duas dissertações e a UFRN com uma tese e uma dissertação; seguidas da UFC, da UFMA, da UFBA e da UFPI, com um trabalho para cada instituição. Na região Centro-Oeste, constataram-se três dissertações na UFGD e uma na UCDB/MS. Na região Sul, encontraram-se três dissertações, cada uma nas respectivas instituições: UDESC, UNOESC e UFRGS. Na região Norte, apenas a UFPA aparece com duas dissertações.

Três aspectos merecem ser destacados nesse conjunto de dados. Em primeiro lugar, a região Sudeste concentra o maior número de trabalhos encontrados, fato que se pode justificar por se encontrarem ali algumas das principais universidades brasileiras que possuem vários programas de Pós-Graduação. O segundo fato é a baixa produção na região Sul, com apenas 3 trabalhos encontrados, mesmo sendo a segunda região mais avançada em termos de Pós-Graduação no Brasil. Esse fato contrasta com o que ocorre na região Nordeste que, apesar de ter um número de IES inferior à região Sul, apresentou 8 trabalhos defendidos sobre a temática dos GEs. Por último, há o alerta para a região Norte, com duas produções acadêmicas, obtendo o menor número de trabalhos encontrados.

Identificaram-se, neste estudo, quatro linhas temáticas bem definidas nas pesquisas realizadas no Brasil sobre Grupos Escolares, assim estão denominadas: 1ª) História e Historiografia da Educação; 2ª) História da Educação; 3ª) História da Educação, Memória e Sociedade; e 4ª) História da Educação, Práticas Socioeducativas e Usos da Linguagem. Essas linhas temáticas contemplam 17 trabalhos, entre teses e dissertações. As outras 23 produções, além de não se enquadrarem nas linhas temáticas identificadas, também não podem ser agrupadas entre si. Assim sendo, neste levantamento, denominou-se o conjunto desses textos como “Outras linhas temáticas”. Os dados relativos à distribuição dos trabalhos entre as linhas temáticas, em números absolutos e proporcionais, são apresentados a seguir:

Quadro 4 – Distribuição de Trabalhos por linha Temática

LINHA TEMÁTICA	N.	%
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO	8	20,0
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	4	10,0
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SOCIEDADE	3	7,5
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E USOS DA LINGUAGEM	2	5,0
OUTRAS LINHAS TEMÁTICAS	23	57,5
TOTAL	40	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desses dados observa-se que os temas mais investigados pelos estudiosos brasileiros interessados nos Grupos Escolares no Brasil referem-se à “História e Historiografia da Educação” e à “História da Educação”. O dado significativo consiste em demonstrar que tais trabalhos somados das duas respectivas linhas temáticas corresponderam a 30% da produção de teses e dissertações sobre esse tema – número inferior ao total de trabalhos que estão dispersos em diferentes linhas temáticas, que somaram 57,5% da produção acadêmica.

APRECIÇÃO GERAL

Neste estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico com o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica brasileira de teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre os Grupos Escolares no Brasil, defendidas entre 2004 a 2014, com o intuito de estabelecer um esboço do estado da arte nessa área de investigação. Diante disso, nota-se que o levantamento feito da produção acadêmica sobre os Grupos Escolares no Brasil – no que se refere às teses e às dissertações – tem demonstrado que tal produção é desequilibrada do ponto de vista regional, sendo expressiva e crescente em umas regiões do País e carente em outras.