



## OS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DA COMPANHIA FORD INDUSTRIAL DO BRASIL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA (1927-1945)

  Edna Marzzitelli Pereira<sup>1</sup>

  Mara Regina Martins Jacomeli<sup>2</sup>

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

### RESUMO

O trabalho aqui apresentado trata da importância e o papel das professoras para o funcionamento das instituições escolares criadas pela Companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia nas décadas de 1930 e 1940. Tal protagonismo refletia nas escolas suas convicções, visões de mundo e concepções educacionais que, sob a liderança da diretora professora Zélia Braga, faziam funcionar escolas que reproduziam, à sua maneira, as ações administrativas e pedagógicas presentes no Brasil e no Estado do Pará de então. Ou seja, as escolas estudadas traziam o sentido civilizatório comum para Amazônia, já que ofereciam educação urbana para crianças da floresta, por meio de professoras trazidas da capital do estado para trabalharem no interior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Instituições escolares. Professores. Amazônia. Henry Ford.

Correspondência ao Autor  
Nome: Edna Marzzitelli Pereira  
E-mail:  
edmarzzitelli@hotmail.com  
Instituição: Universidade  
Federal do Oeste do Pará, Brasil

Submetido: 26/05/2020

Aprovado: 20/07/2020

Publicado: 08/10/2020

 10.20396/rho.v20i0.8659784

e-Location: e020045

ISSN: 1676-2584

Checagem  
Antiplágio



Distribuído  
Sobre





## **THE TEACHERS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE FORD INDUSTRIAL COMPANY OF BRAZIL IN THE BRAZILIAN AMAZON (1927-1945)**

### **Abstract**

The work presented here deals with the importance and the role of the teachers for the operation of educational institutions created by the company Ford Brazil Industrial in the Amazon during the 1930 and 1940. Such role reflected in schools their beliefs, worldviews and educational concepts, under the leadership of Director Professor Zélia Braga, were running schools that reproduced, your way, administrative and pedagogical actions present in Brazil and in the State of Pará. In other words, the schools studied were carrying the sense of civilization common to Amazon, since it offered urban education for children, through teachers brought the State capital to work inside.

**Keywords:** Educational institutions. Teachers. Amazon. Henry Ford.

## **LOS PROFESORES DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES DE LA COMPAÑÍA FORD INDUSTRIAL DEL BRASIL EN LA AMAZONIA BRASILEÑA (1927-1945)**

### **Resumen**

El trabajo aquí presentado ofertas con la importancia y el papel de los profesores para el funcionamiento de las instituciones educativas creado por la empresa Ford Industrial de Brasil en el Amazonas durante la década de 1930 y 1940. Papel tan reflejado en las escuelas de sus creencias, cosmovisiones y conceptos educativos, bajo la dirección del Director profesor Zélia Braga, funcionaban las escuelas que se reproducción, su forma, acciones administrativas y pedagógicas actuales en Brasil y en el estado de Pará. En otras palabras, las escuelas estudiadas estaban llevando el sentido de la civilización común al Amazonas, ya que ofrece urbano educación para los niños, a través de maestros trajo la capital del estado para trabajar dentro.

**Palabras clave:** Instituciones educativas. Maestros. Amazonas. Henry Ford.



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é um recorte da tese “História das instituições escolares da/na Companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia brasileira (1927-1945)” que se desenvolveu dentro do grupo de estudo e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HSTEDBR), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de pesquisa Filosofia e História da Educação, e defende que a educação recebida pelas crianças e oferecida nas instituições escolares criadas pelo Projeto Ford<sup>3</sup> evidenciava as ações concretas do capitalismo, na forma como esse modo de produção então se apresentava, no contexto internacional e no Brasil. Trata da importância e o papel das professoras para o funcionamento das instituições escolares estudadas.

Na análise dos dados obtidos pode se constatar que ali, naqueles espaços, funcionava, como ainda funciona, uma instituição escolar de ensino elementar<sup>4</sup> que atendeu a crianças brasileiras, propiciando, de forma bastante visível, concreta, organizada e sistemática, a educação escolar daqueles filhos de trabalhadores que lá estavam porque seus pais trabalhavam no Projeto Ford.

## AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO PROJETO FORD

Traçamos, na pesquisa realizada, a história das instituições escolares criadas pelo Projeto Ford na região do Oeste do Pará nos anos de sua vigência - 1927 a 1945, apresentando um histórico da criação e implantação de cada uma das escolas, para, em seguida, analisar a vida e a evolução dessas instituições, levando em consideração para isso depoimentos e documentos, registros imagéticos, e a estruturação do aporte físico para as práticas pedagógicas, (re)construindo seu funcionamento, suas rotinas, o papel desempenhado para além dos seus muros, o que ultrapassa os limites desse trabalho.

Aqui, procuramos revelar as ações ligadas ao desenvolvimento dessas instituições escolares, compreendendo, assim, a existência concreta dos seus agentes, dentre eles os professores, seus destinos de vida e as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

Então,

*“Haverá escolas”, disse Ford de seus planos para a Amazônia, “estações experimentais, cantinas, lojas, parques de diversão, cinemas, esportes olímpicos, hospitais etc. para o conforto daqueles que trabalharem na plantação”. (GRANDIN, 2010, p. 92, grifo nosso).*

E houve escolas. Será que para o *conforto* dos que trabalhavam na plantação? Assim, a partir de documentos orais, escritos e iconográficos utilizados como fontes, desde um cuidadoso exame que pudesse reunir o maior número de dados possíveis para a consecução de nosso objeto de pesquisa, foi que buscamos construir a história das instituições escolares criadas pelo Projeto



Ford, considerando sua materialidade, sua representação e sua apropriação<sup>5</sup>, fazendo surgir daí o protagonismo dos professores.

Nesse sentido, foi preciso que se fizesse a triangulação dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas e da apreciação dos documentos encontrados com as análises das imagens do Projeto Ford, suas escolas, seus alunos e professores, sem deixar de considerar todas as outras fontes construídas no decorrer da pesquisa. A partir daí, que se enfrentasse o desafio de decifrar as ambiguidades, os significados profundos que guardam uma informação, seja ela escrita, oral ou visual que, aparentemente inocente e verdadeira, guarda interpretações múltiplas e variadas que precisamos decifrar.

Tendo claro que a tarefa de buscar a realidade que concretize o objeto desse estudo apresentou-se quase que inatingível completamente, diante das enormes possibilidades analíticas e epistemológicas presentes em nossas fontes, sendo, desse modo, necessário não esquecer algumas questões, mormente porque as utilizamos numa pesquisa em história da educação, numa perspectiva teórico-metodológica definida. Poderíamos ter, nas fontes utilizadas, os indicadores que dão materialidade ao objeto de estudo? A triangulação dessas fontes – depoimentos, documentos e imagens – ajudariam na obtenção dessa materialidade? Qual a importância e o papel dos professores na consecução do objeto de estudo? Tal objeto de estudo poderia, a partir dos dados obtidos, ser analisado considerando sua totalidade, sendo capaz de nos levar a romper com as aparências?

Para refletir sobre tais questões, partimos do pressuposto de que a totalidade perseguida não é a reunião de todos os fatos até aqui apresentados, nem o seu conhecimento isolado. A totalidade interliga os fatos com o objeto no seu contexto, levando-se em conta suas múltiplas relações e determinações advindas da produção social dos homens em um todo articulado dentro de uma lógica sociocultural, por meio de inúmeras mediações que têm a história como processo e como produção material e cultural da existência humana, como nos esclarece Kosik (1976).

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante. (KOSIK, 1976, p. 41).

Entendendo a história, em decorrência, como um processo objetivo, contraditório, baseado no desenvolvimento da ação real de produção material da vida humana que se liga aos modos de produção social nos seus diferentes estágios, localizados e determinados no espaço e no tempo, constituindo-se este o seu fundamento. O que implica afirmar que

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm



de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e alguma coisa mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

A partir deste pressuposto básico da história, e na construção da totalidade concreta da realidade social que estamos estudando, precisamos pensar se as fontes de pesquisa utilizadas poderiam elucidar essa realidade social, se seriam o meio adequado de representação da realidade que se quer conhecer. Para Kosik (1976), a realidade autêntica é aquela presente no mundo objetivo das coisas e das relações humanas reificadas, onde o homem, fonte de imperfeições, escolhas e subjetividades, a constrói de maneira sempre imperfeita, inconclusa e incompleta, mas cognoscível ao sujeito.

A dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, idéias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual *o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.* (KOSIK, 1976, p. 124, grifo do autor).

Tal movimento de formação da consciência acontece pelo fundamento da *práxis humana*<sup>6</sup> que, por seu caráter dialético, faz com que todas as criações humanas – falas, escritos e registros imagéticos – possuam marcas indelévels que precisam ser desvendadas para que a realidade objetiva possa revelar-se; para isso, precisa ser representada sensível ou artisticamente, tornando visível a realidade a partir do seu mascaramento, escondendo e, ao mesmo tempo, revelando a sua verdadeira essência.

As escolas estudadas, a partir da perspectiva apresentada, foram construídas e estruturadas adequadamente, tinham professores muito bem formados para a época e uma direção profissional. Em 1940, Archibald Johnston (1941)<sup>7</sup> apresenta, em seu relatório, provavelmente antes de sua saída do projeto, em 1941, um balanço sobre a situação das escolas do Projeto Ford. Mesmo tratando-se de um relatório feito pelo administrador do projeto, dando conta do trabalho realizado por ele, ao se examinarem os documentos das escolas, fica evidentemente comprovada a grande quantidade de crianças e jovens que foram matriculados nessas instituições, do ano de 1931 (quando da inauguração do prédio da escola, em Fordlândia) até 1945, e mesmo depois da saída da Companhia Ford Industrial do Brasil da região, oferecendo as cinco séries do ensino primário e algumas turmas noturnas para os trabalhadores.

Eles têm 3 escolas, em Fordlândia, com 166 alunos<sup>8</sup>. Há 6 professores. Em adição, aulas noturnas de inglês são ministradas por um instrutor indicado que tem uma classe de 19 jovens brasileiros. Em Belterra, existem 3 escolas principais e 2 mais afastadas<sup>9</sup> com um total de 958 alunos matriculados incluindo uma turma noturna de 49 alunos. Tem um adicional de 306 crianças em idade escolar que estarão prontos para ir a escola em janeiro de 1941. Uniformes escolares padronizados estão sendo feitos por conta da



companhia [Projeto Ford]. Então todos os alunos estarão vestidos igualmente. Estima-se, portanto, que seu total de matrículas será maior que 1250 quando a escola abrir em janeiro: após os 3 meses usuais de férias que ocorrem em outubro, novembro e dezembro. Existem 3 classes noturnas em Belterra, com um total de matrículas de 105 estudantes. Estes estão a cargo de 3 instrutores que são pagos pela companhia. Eles são supervisionados por um diretor que tem uma equipe de 27 professores. Os padrões escolares mantidos são melhores que aqueles requeridos pelas escolas estaduais. A grade escolar é equivalente aquela requerida para a entrada na Junior High School nos Estados Unidos, embora este curso seja dividido em 5 séries. A escola funciona 6 dias na semana. Estudantes e professores têm somente um turno diário. Nos locais onde todas as crianças não podem ser acomodadas pela manhã, a escola é mantida à tarde, professores substitutos são contratados para estas aulas. Cada escola possui áreas de lazer com brinquedos tradicionais [como] em qualquer outra escola nos Estados Unidos. A Escola Edsel Ford e a Escola Benson Ford agora [já] sendo construídas, terão também um campo de futebol. (JOHNSTON, 1941, p. 16).

O relatório de Mr. Johnston explicita a realidade do serviço educacional realizado pelo Projeto Ford, em Fordlândia e em Belterra, mas, para que tenhamos uma ideia do alcance que a criação dessas escolas teve na região, precisamos compará-lo com o que acontecia com a educação escolar de Santarém e do Pará no mesmo período.

A educação escolar, na região oeste do Pará, por muito tempo, foi marcada pela fragilidade de suas escolas, a carência de professores e a postura do governo do Estado que não resolvia os problemas com medidas adequadas e eficientes, o que refletia “[...] um período em que a organização social e o desenvolvimento econômico do povoado era insuficiente [*sic*] para que a educação pudesse representar uma necessidade.” (COLARES, 2005, p. 35). No dia 3 de maio de 1900, foi criado o primeiro grupo escolar de Santarém, o primeiro, no interior, e o segundo, em todo o Estado do Pará, como afirma Colares (2005, p. 50):

No início do século XX, várias escolas surgiram em Santarém, porém tiveram vida curta, por diversas razões. Por exemplo, o colégio Barão do Rio Branco, fundado a 17 de fevereiro de 1913 pelos professores Antônio Batista Belo de Carvalho e José da Silva Nunes, com instrução primária e secundária funcionou somente até o ano de 1938. Também o colégio barão de Santarém, fundado em 1914 pelo professor José Rodrigues dos Anjos e por Jose Ferreira Neto e Anysio Lins de Vasconcelos não funcionou além do primeiro ano. Outro a ser mencionado é o Colégio Rui Barbosa, que ofereceu instrução secundária no período de 1928 a 1930, tendo sido fundado e dirigido por Alcebíades Buarque de Lima e Alarico Barata. Nos anos de 1931 e 1932 funcionou a Academia Livre do Comércio, ligada à Fênix Caixerai Paraense, sediada em Belém.

Com uma economia predominantemente extrativista, a região viveu ciclos econômicos intensos, sucessivos e instáveis – o látex, durante o ciclo da borracha, na Amazônia, e quando da presença de Companhia Ford Industrial do Brasil, na região; a castanha-do-pará, a juta, trazida pelos japoneses, em 1935; e depois, os garimpos de ouro, nas décadas de 1950 e 1960 – , fazendo com que seu desenvolvimento tomasse o caminho das atividades agrícola e pecuária voltadas para a subsistência e o comércio, pelas quais Santarém passa a ser “[...] um centro de



recepção da produção agrícola e extrativa regional, com fins de exportação, e dos produtos industrializados, para o consumo local e regional.” (COLARES, 2005, p. 60).

Tal modelo de desenvolvimento permitiu que algumas poucas famílias pudessem mandar seus filhos estudar em outras regiões do país, e até no exterior; mesmo os que não queriam se separar das suas crianças pagavam pelo ensino privado oferecido, predominantemente, pelas ordens religiosas, tornando-as, ao longo do tempo, importantes difusoras do ensino escolar, na região, tanto no ensino primário quanto no secundário.

Contudo, a presença de escolas gratuitas e consideradas equipadas, com professores capacitados e oferecidas aos filhos de trabalhadores rurais, nas recém-criadas cidades por Henry Ford, nos idos dos anos 1930, pode ter contribuído significativamente para fazer crescer os discursos favoráveis à abertura de mais escolas para a população e compelir o poder público a agir em favor do oferecimento de uma educação escolar pública, gratuita e popular, além de ver ampliada a demanda pelo ensino secundário na região.

Colares (2005) demonstra que, realmente, houve um maior investimento do Estado no oferecimento do ensino primário. Quanto à oferta do ensino secundário público, ainda era praticamente inexistente, restringindo-se aos colégios religiosos, sendo a maioria deles privados.

A Igreja Católica, inegavelmente, liderou a difusão do ensino em Santarém, especialmente a partir do início do século XX, quando também o Estado passou a ter uma participação efetiva nesse processo, haja vista o número de estabelecimentos públicos com que o município passou a contar. Por exemplo, em 1930, havia 32 escolas públicas (13 estaduais e 19 municipais) totalizando 2325 alunos, dos quais apenas 250 em escolas particulares. Os números revelam que, de alguma forma, sofria-se influência dos discursos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar e os altos índices de analfabetismo, ao mesmo tempo em que cobravam a ampliação do número de estabelecimentos de ensino. (COLARES, 2005, p. 57).

Além de tudo isso, a criação de escolas pelo Projeto Ford pode ainda estar vinculada às questões ligadas à filantropia e às tarefas atribuídas à assistência à infância que se inserem em novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais presentes na sociedade capitalista e, em especial, na brasileira. Essas novas exigências de atendimento institucionalizado às crianças vão estar conectadas às próprias e emergentes contingências internacionais<sup>10</sup> e ao fato de que as políticas e leis instituídas no Brasil refletiam posições sobre o conceito de educação e o papel da escola, em que ideias modernistas e escolanovistas tiveram influência na constituição de um novo conceito de infância. (FELIPE, 2009, p. 57).

A construção desse conceito “moderno” de infância reflete-se nas formas como o atendimento institucionalizado das crianças vai se configurar, transformando-as todas em alunos; isto é, a infância necessitava ser atendida, protegida, educada, mas num lugar apropriado, as instituições escolares. No Brasil, com um retardo considerável, a preocupação com esse atendimento surge com o tema do nacionalismo e a urgência em nos alinharmos com



as nações com padrões de civilização moderna, associando-se atendimento institucionalizado da infância a essa requerida sociedade civilizada e moderna.

Essa posição é interessante para que possamos pensar na possível vinculação existente entre a oferta de atendimento às crianças brasileiras, desde a mais tenra idade, nas creches, pelo Projeto Ford, com as discussões sobre a criação que Le Play<sup>11</sup> (1806-1882) apresentara, na exposição internacional de 1887, em Paris, que incluía inúmeras propostas voltadas para os trabalhadores e as populações pobres dos diferentes países, com prescrições de como deveria ser a educação das crianças e dos adultos, como deveriam ser as casas em que iriam morar, os móveis, a alimentação, recomendando, ainda, a disciplina e a organização do trabalho nas fábricas. Essas recomendações destinavam-se a iniciativas de instituições de uma “sociedade moderna”, científica, bem aos moldes do que defendia Henry Ford.

Outro ponto importante é a discussão sobre a política de assistência social e o pan-americanismo, que tomou conta do nosso país, no início do século XX, e que diz respeito à grande influência e ao domínio americano entre nós, identificado com a Doutrina Monroe<sup>12</sup> e que favoreceu sobremaneira a entrada de projetos e de acordos bilaterais, como o de Henry Ford na Amazônia.

Em relação às crianças, essa política de atendimento aos interesses internacionais se evidencia em várias ocasiões, fazendo do campo da pobreza e da discussão sobre a proteção, os direitos, a saúde se combinassem com diferentes elementos caracterizados como o que poderíamos chamar de intervenção social. Isso era visto como um componente de identidade com as nações modernas, demonstrando, ainda, uma ligação da assistência social com as questões da infância, partindo sempre do princípio de que eram “as crianças pobres” dos “países pobres” que deveriam e precisavam ser assistidas.

As crianças não contam com ‘escola, divertimento, progresso e esperança, mesmo de vida, porque estão condenadas a uma morte prematura por excesso de trabalho, alimentação inadequada e doenças’, relatou ele. ‘Magras, amarelas e fracas’, com ‘faces encovadas’, elas nada têm a não ser desespero, ‘até que a morte as leve. Elas deixaram de esperar por qualquer melhoria na vida. (GRANDIN, 2010, p. 98)<sup>13</sup>.

Leituras como essas, sobre a realidade amazônica, apesar dos interesses envolvidos, não eram raras; ao contrário, eram hegemônicos também por aqui, e a presença das escolas nas cidades-empresas de Ford transformava esses discursos em ações concretas, em fatos reais que eram não só referendados pelos governantes, mas reconhecidos por todos. Segue a transcrição das mensagens deixadas no *Livro de Impressões dos Visitantes*, das escolas Edsel Ford e Benson Ford (BELTERRA, 1939b, 1942, 1944), que traduzem essas leituras:

A excelente impressão que se tem em uma visita feita a este estabelecimento de ensino – grito de guerra contra o analfabetismo lançado em pleno coração da floresta amazônica – é um estímulo e uma recompensa para aqueles que se empenham na patriótica cruzada da educação. [três assinaturas ilegíveis] Belterra 17 de fevereiro de 1939.



Novamente em uma escola, erguida neste maravilhoso trecho do Tapajós, no planalto de Belterra, - a “Escola Benson Ford”. Junto a um bosque, ao lado de uma rodovia, os alunos, esclarecidos pelas professoras, têm o Pará de hoje, nos seringais plantados. Resta o Pará de amanhã, dentro do Novo Brasil, e esse Pará de maior ventura e maior projeção está nas mãos destas professoras destes alunos felizes. 31 de agosto de 1942. [assinatura ilegível].

Si o primeiro edifício do Grupo Escolar da estrada 1 encanta o visitante, pela sua modelar estética de conformidade com os preceitos da Pedagogia atual e urbanística contemporânea, neste, êste sentimento é elevado ao máximo de entusiasmo, pela grandiosidade e excelência de sua estrutura e construção. A Cia. Ford trabalha, assim, pela formação moral e cultural do Brasileiro. Belterra, 1 de abril de 1944.

[OBS: Palavras e nomes ilegíveis. Comparações com outros documentos e conversas com os sujeitos da pesquisa permitem essas identificações prováveis]

– Prefeito de Santarém  
Julio Filho pelo Jornal “A tarde”,  
Aberlado Ribeiro Freire – delegado regional de polícia  
pelo “O Jornal de Santarém”  
Moraes Lopes  
John, the Saturday Evening Post

As mensagens transcritas acima, presentes em muitos dos registros deixados pelos visitantes das escolas do Projeto Ford, tinham as escolas daquele lugar como um bálsamo de progresso e modernidade, assistindo e educando “crianças pobres” brasileiras tiradas do abandono e de um triste destino de ignorância e pouco produtivo.

Assim, pela análise dos documentos *escritos* encontrados nas escolas, foi possível traçar um panorama da realidade educacional da região, mas qual o papel das professoras no trabalho desempenhado nas escolas.

## AS PROFESSORAS DO PROJETO FORD

O que os documentos nos mostram é a importância e o papel das professoras para o funcionamento daquelas instituições escolares, marcado pelo zelo, pelo capricho, pela atenção como os livros de secretaria encontrados nas escolas, foram preenchidos. Todos cuidadosamente completados para que nada ficasse sem registro, sem comprovação, já que as escolas funcionavam sem vinculação direta com qualquer órgão de educação, sem inspetores de ensino, tendo uma normalista-diretora contratada pelo Projeto Ford para o trabalho de dirigir as escolas. Tanto isso é certo que, nos livros de impressões dos visitantes da Escola *Edsel Ford* e da Escola *Benson Ford*, vários dos depoimentos deixados dirigem-se às professoras e ao seu trabalho.

Quem visita a Escola “Benson Ford”, quer despedido, quer revestido de autoridade escolar, não necessita de acurada observação para fazendo justiça, afirmar que a impressão é ótima – A higiene rigorosa existente em todo [o] estabelecimento, a escrituração dos livros escolares em ordem e asseio, a disciplina dos discentes, atestam o especial cuidado de suas dirigentes, as quais obedecem e seguem a orientação da diretora geral normalista Zélia Braga, que com longo tirocínio no magistério público



e particular, aliada a sua capacidade de trabalho e ao preparo intelectual presta nestas ilhargas um grande serviço à pátria. Belterra, 11 de setembro de 1944 – Péricles de Vasconcelos – Inspetor Escolar. (BELTERRA, 1944).

Trabalhai, professoras! O futuro da pátria de vós depende! – Frei Feliciano Joaquim. (BELTERRA, 1944).

Dentre os documentos encontrados, um em especial trata dos professores das instituições escolares do Projeto Ford. Esse documento, obtido por meio de uma antiga diretora da Escola *Henry Ford*, em Belterra, é a cópia das nove primeiras páginas do *Livro de Registro de Professoras* rubricado pela Professora Zélia Braga, de 1939 a 1942, no qual fora anotada a movimentação funcional (posse, nomeação, transferência, licenças, substituição, exoneração, dispensas) desses profissionais para as escolas de Belterra; nele acham-se também registrados o nome e a designação de formação das professoras: Normalista, Ruralista ou a abreviatura de “Dona” (D.) que, provavelmente, indicava as professoras leigas. Essas designações foram ainda encontradas em outros documentos das escolas, tendo, nesse sentido, importância e significado.

Foram sete professoras normalistas que passaram pelas escolas do Projeto Ford, em Belterra<sup>14</sup>, segundo as folhas do *Livro de Registro das Professoras*:

1939 – As Escolas “Henry Ford” e “Edsel Ford” iniciaram suas aulas no dia 16 de janeiro de 1939, sob a direção da **Normalista** Zélia Pinto de Souza Braga, tendo como professoras:

Escola “Henry Ford”: **Normalista** Zélia Pinto de Sousa Braga  
“Nadya de Sousa Martins”

D. Lucimar Campos Braga

Escola “Edsel Ford”: D. Helia Rodrigues dos Santos Freitas

D. Carmelita Rodrigues dos Santos

Xxx

**Normalista** Primitiva Serra Evangelista – Assumiu exercício como professora da Escola “Henry Ford”, em 16 de fevereiro.

Ruralista Gersonita Pereira da Silva – Tomou posse do seu cargo de professora da Escola “Edsel Ford”, em 24 de março.

D. Maria Castro da Silva – Entrou em exercício como professora da Escola “Henry Ford”, em 17 de abril.

D. Zolima Barbosa da Silva – Nomeada para inaugurar a Escola provisória da Estrada 7, entrou em exercício no dia 27 de abril e foi exonerada, a pedido, no dia 31 de julho.

– Livro de Registro de Professores, Prof<sup>a</sup>. Zélia Braga. (BELTERRA, 1939a, p. 1).

O *Livro de Registro de Professoras* também confirma que houve contratações de instrutores/professores homens para atuar nas escolas noturnas, provavelmente por funcionarem em horário adequado para atenderem trabalhadores homens jovens e adultos. Esses professores eram funcionários graduados do Projeto Ford e se dispunham a ensinar nas escolas noturnas criadas para atender aos alunos trabalhadores. Pelo menos, esse é o caso do senhor Osvaldo Teixeira de Góes, que foi “[...] engenheiro da Companhia na década de 1940, hoje aposentado e residindo, em Brasília, no Distrito Federal.” (PEREIRA, 2012, p. 78).

1940 – [...] Snr. José Coen – Nomeado para inaugurar a Escola Noturna, provisória, começou a funcionar no dia 24 de fevereiro. [...] 1941 – Snr. Francisco de Assis



Evangelista – Nomeado para reger a Escola Noturna da “Edsel Ford”, assumiu exercício no dia 6 de maio. **Sr. Osvaldo Gois** – Nomeado para reger a Escola Noturna da “Henry Ford”, começou a funcionar em 6 de maio – Livro de Registro de Professores, Prof<sup>ª</sup>. Zélia Braga. (BELTERRA, 1940, p. 2-3).

Ter estudado com uma professora normalista, na década de 1930, de 1940, numa escola gratuita, na região oeste do estado do Pará, é um fato histórico dos mais relevantes, pois a educação escolar, nessa região, sofria de inúmeras carências, e a falta de professores era a mais importante e expressiva. Por isso, as professoras eram motivo de orgulho entre aqueles que estudaram lá, nesse tempo, como demonstram os depoimentos abaixo:

[...] esses professores não eram, não eram americanos; não eram professores, eram tudo. Eram todos, praticamente, vindo de Belém e Santarém; os melhores que eles encontravam na praça eles contratavam pra cá. (ENTREVISTA).

[...] aí, eu tinha minhas professoras, né? Posso dizer os nomes das professoras? Era professora Tecla Tapajós Figueira, a professora Nide Branches de Araújo... A professora Luzia que se chamava Mindoca, e outras que eu não me lembro mais assim o nome delas não [...] Elas não eram filhas de Fordlândia; elas vinham de Itaituba, daí do rumo do alto Tapajós... Aí, elas se formaram e foram pra Itaituba, pra... pra Fordlândia. E ultimamente, quem foi minha professora, na 5ª série, quando eu terminei o primário, foi a professora Leia Aracy Fonseca Lima; era formada que chamavam normalista, ela veio de Belém; foi quando eu fui pro ginásio [...]. (ENTREVISTA).

Ao pesquisarem sobre os aspectos históricos da formação de professores, no município de Santarém, Ferreira, Ximenes-Rocha e Sousa (2015) afirmam que, apesar de Santarém ser uma cidade de significativa importância política e econômica na região, são poucos os estudos que existem sobre a formação de professores. Isto é, apesar de existirem informações quanto à história da educação escolar em Santarém, essas referências não incluem o registro da “[...] história da formação de professores uma vez que se acredita que a expansão do atendimento escolar foi seguida da expansão da formação docente, ou deveria ser.” (FERREIRA; XIMENES-ROCHA; SOUSA, 2015, p. 2).

Contudo, embora o atendimento escolar tenha se ampliado, paulatinamente, na região, a formação de professores não se expande como deveria, fazendo com que a profissão docente, por muitas décadas e ainda hoje, mesmo em menor escala, fosse exercida principalmente por religiosos ou por professores leigos.

Somente em 1939, quando o Projeto Ford já contratava normalistas para atuarem nas instituições escolares em Fordlândia e Belterra, é que o Colégio Santo Clara, fundado pelas Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição e localizado na área urbana de Santarém, consegue, com a ajuda do governo do estado, formalizar a sua atuação educacional e oferecer o Curso Normal de 1º ciclo para formar professores na região.

Assim, tanto o *Colégio Santa Clara* e a *Escola São José*<sup>15</sup> quanto o *Ginásio Normal São Raimundo*<sup>16</sup> e o *Colégio Estadual Álvaro Adolfo da Silveira*<sup>17</sup> tiveram sua importância na formação dos professores para o ensino primário, em Santarém. Contudo, todas essas iniciativas



estavam muito aquém das demandas e das necessidades da população, evidenciando a negligência e o abandono do governo do estado do Pará para com o ensino público e gratuito na região.

Desse modo, as professoras das instituições escolares do Projeto Ford não nasceram ou não estudaram na região; pelo menos, as normalistas e as ruralistas, que eram professoras trazidas da capital, Belém, onde frequentaram as escolas normais<sup>18</sup>.

A *Escola Normal do Pará* foi criada, em 1871, na capital, depois de inúmeras controvérsias políticas e procedimentos questionáveis quanto à contratação de professores em toda a província: o incentivo a utilização do método de ensino mútuo<sup>19</sup>; a tradução de manuais franceses para serem seguidos pelos professores; o envio de professores paraenses para cursar a Escola Normal, em Niterói, no Rio de Janeiro; a contratação de professores aprendizes, a partir dos 14 anos, com módicas gratificações; a criação da classe de professores adjuntos, foram algumas medidas que procuravam atender à cada vez maior necessidade de formar professores sintonizados com o projeto econômico e político que se anunciava com os ares da república, provocando um acirrado debate entre conservadores e liberais.

Como nos alerta Malheiro e Rocha (2015), havia, na sociedade paraense da capital, um crescente movimento político, econômico e social que buscava a modernização e que justificava a crescente necessidade de consolidar uma instrução pública capaz de “civilizar a população”, fazendo-a aderir ao projeto de uma classe que vislumbrava novas formas de organização da sociedade, onde a escola normal para a formação dos professores era parte fundamental.

[...] a cidade de Belém já havia iniciado, desde os anos 1850, um grande progresso de reformas urbanísticas, cabendo então à promoção de uma reforma do cidadão, que ocorreria por meio da instrução, demandando a formação de professores comprometidos com esse projeto de classe abastada da Província que, [...], havia enriquecido por meio do comércio gomífero. (MALHEIRO; ROCHA, 2015, p. 44).

A escola normal, nesse contexto, é a instituição responsável por promover as transformações e mudanças indispensáveis no ensino primário e em toda a instrução pública do estado, em especial, no ensino secundário e profissional, esse último intimamente relacionado aos destinos da classe trabalhadora.

A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública. (SOUZA, 1998, p. 61).

Sem o professor bem formado nos modernos ditames da ciência pedagógica, o sucesso das reformas pretendidas podia ser ameaçado, comprometendo os objetivos mais amplos ali presentes, como a formação de um cidadão comprometido com a pátria e o ideal republicano e



a formação técnico-profissional do operariado urbano necessário ao processo de industrialização e de inserção do estado no modelo nacional de desenvolvimento.

À professora normalista são atribuídas inúmeras responsabilidades em relação ao desenvolvimento da nação e à formação do cidadão-trabalhador, autônomo, disciplinado, ordeiro, mas partícipe da sociedade democrática, representada ideologicamente pela visão da profissão docente como missão, como sacerdócio, como profissão complementar da vida doméstica das mulheres, cuja remuneração era um “mimo para compra de seus alfinetes” e a dedicação e o compromisso com as modernas e científicas práticas pedagógicas, um gesto de amor ao trabalho, às crianças e à Pátria.

Indiscutivelmente, houve, em todo o país, um enorme crescimento no oferecimento de educação escolar, nos últimos anos da Primeira República, tendo esse número triplicado, durante a Segunda República, o que não foi diferente em todo o estado do Pará. Segundo Romanelli (1997), tal fato explica-se pela forma como se organiza o sistema econômico.

As relações que podem existir entre o sistema educacional e o sistema econômico são, assim, mais profundas: elas se medem não apenas em termos de defasagem, mas também em termos de exigências reais do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou atraso da escola [...]. No caso brasileiro as mudanças ocorridas na escola, em atendimento às exigências da demanda, foram predominantemente quantitativas. Precisamente como aconteceu com os padrões de consumo. Essas elites, cujos padrões estavam mais próximos dos de consumo das elites dos países industrializados, definiram o grau de modernização econômica ao nível desses padrões e não a um nível compatível com as possibilidades da sociedade brasileira, como um todo. Mas, relativamente à escola, essas mesmas elites não estavam interessadas no trabalho e, muito menos ainda, no trabalho científico. (ROMANELLI, 1997, p. 56).

No Pará, a política educacional do período amplia as oportunidades de escolarização, com destaque para a educação rural, visando à interiorização das ações de expansão da educação escolar: “[...] a política educacional na 2ª República no Pará, em consonância com as diretrizes emanadas do comando geral do governo revolucionário de Getúlio Vargas, na perspectiva de ‘invadir’ as bases das oligarquias rurais através da implantação de políticas sociais nas áreas rurais [...]” (DAMASCENO, 2015, p. 232), intensificou a preocupação com as escolas rurais e com a formação de professores preparados para tal desafio.

Aos professores ruraes, seria de inteira justiça, se as condições financeiras assim permitissem, assegurar vencimentos equivalentes aos da capital. Infelizmente, com a nova regulamentação da Escola Normal, foi necessário extinguir o *Curso Normal Rural do Instituto Gentil Bittencourt*<sup>20</sup> [...]. Destina-se o aludido curso a formar professores rurais, permitindo assim integrar a escola no ambiente próprio, nas zonas campestres. (PARÁ, 1936-A, p. 98-99 *apud* DAMASCENO, 2015, p. 233, grifo nosso).

Essa, então, era a origem das professoras ruralistas, referendada nos documentos encontrados nas escolas do Projeto Ford. Ou seja, a designação de *professoras ruralistas*, nos documentos referia-se às professoras formadas na *Escola Normal do Instituto Gentil*



*Bittencourt*. Desse modo, “educandas” que tiveram uma educação bastante especial, devido às suas histórias de vida e a uma formação deveras específica, já que voltada para as escolas rurais, como bem nos explica Sousa (2010).

As educandas, egressas de uma vida de pobreza ou de orfandade, eram meninas brancas, pardas, mestiças, caboclas que, ainda muito pequenas, buscavam no instituto acolhimento e proteção. Na sua maioria, oriundas de diferentes regiões do Pará, habitantes ribeirinhas, da floresta ou da cidade. São essas meninas que passarão anos de sua infância, adolescência e juventude vivendo e convivendo com tantas outras da mesma condição, no instituto [...]. As educandas pobres e/ou órfãs que ingressavam no Instituto Gentil Bittencourt eram as chamadas desvalidas, condição estabelecida no seu Regulamento para o ingresso. No caso das meninas que não eram órfãs, tinham que ser filhas de pais completamente desvalidos, ou seja, num estágio extremo de pobreza. Entretanto, o número de educandas que não fossem órfãs que também poderiam ter seu ingresso permitido, não poderia ultrapassar de 20 meninas [...]. As educandas não podiam permanecer na instituição após os 18 anos de idade. Nos casos específicos da educanda não ter parentes para recebê-la, o governo deveria se responsabilizar pelo futuro, providenciando um trabalho. Em certos casos, algumas alunas foram contratadas depois de concluir o curso primário com sucesso para serem professoras adjuntas na instituição. E seus vencimentos eram recolhidos à Caixa Econômica, em cadernetas abertas em seus nomes. (SOUSA, 2010, p. 141).

Pode-se, então, inferir que, no caso em pauta, foi o governo do estado do Pará o intermediário na contratação e na ida das professoras ruralistas do *Gentil Bittencourt* para Fordlândia e Belterra. Ao todo, eram quatro as professoras ruralistas do Projeto Ford constantes no *Livro de Registro de Professores*, número que deve ser superior, em razão de os registros consultados terminarem em 1942 e referirem-se apenas a Belterra:

1940 – **Ruralista** Vitalina Ferreira de Sousa – Entrou em exercício por ocasião da reabertura das aulas, em 15 de janeiro.

D. Dulce Pereira da Costa – Nomeada para inaugurar a Escola provisória do Pindobal, começou a funcionar a 15 de janeiro.

D. Irlinda Nogueira Reça – Entrou em exercício [sic] dia 16 de fevereiro, como professora da Escola “Edsel Ford”.

Snr. José Coen – Nomeado para inaugurar a Escola Noturna, provisória, começou a funcionar no dia 24 de fevereiro.

D. Joana Colares Coên – Nomeada para o cargo de professora da Escola da Estrada 7, começou a funcionar no dia 27 de março.

**Ruralista** Geralda Lopes de carvalho – começou a funcionar como professora da Escola “Edsel Ford”, no dia 22 de abril.

D. Maria Castro da Silva – Exonerada do cargo de professora da Escola “Henry Ford”, no dia 6 de maio.

D. Elvira Basilio Sherring – Assumiu exercício no dia 10 de maio, como professora da Escola “Henry Ford”, em substituição a d. Maria Castro da Silva.

D. Wanderlina Ferreira Góes – Entrou em exercício no dia 20 de maio, como professora da escola “Edsel ford”.

**Ruralista** Dulcinéa Rodrigues Costa – Começou a funcionar como professora da Escola “Henry Ford” no dia 1 de julho de 1940.

D. Rosemar Machado Fernandes – Nomeada professora da Escola do Acampamento assumiu exercício no dia 1 de julho.

Normalista Primitiva Serra Evangelista – Professora da Escola “Henry Ford”, entrou em gozo de licença (repouso) a 23 de agosto.

D. Mary da Cunha Faria – Em substituição a normalista Primitiva Serra Evangelista, assumiu exercício como professora da escola “Henry Ford”, no dia 23 de agosto. Huza 19 de janeiro de 1940

D. Julia Capucho Couteiro – Tomou posse de seu cargo a 1 de agosto, em substituição a professora da escola da Estrada 7, d. Zolima Barbosa da Silva, que pediu exoneração – Livro de Registro de Professores, Prof<sup>a</sup>. Zelia Braga. (BELTERRA, 1940, p. 2).

Na foto abaixo, uma professora do Projeto Ford em plena atividade junto com os alunos da Escola *Edsel Ford*.



Fotografia 1 – Fotografia: hora da saída da Escola *Edsel Ford*  
Fonte: Arquivo do Centro de Memória de Belterra – [1939?].

É a saída dos alunos da escola, todos em fila de dois em dois, tendo à frente a professora. São meninos e meninas arrumados por tamanho. Não é possível afirmar se eles estão uniformizados ou não; diríamos que não, denotando serem alunos *novos* de uma escola recém-inaugurada.

Na imagem, os alunos da Escola *Edsel Ford* são retratados em sua organizada saída após o horário de aulas. Ela mostra a quantidade, a variedade, a diversidade dos alunos de toda a escola, ou talvez de uma série, além do controle que a professora parece exercer sobre eles, denotado pela posição ativa, ativa e em destaque da professora.

A foto nos permite inferir que a escola tem uma estrutura pensada e adequada às crianças, oferecendo ensino e recreação condizentes com um atendimento institucionalizado, caracterizado não só pelo prédio da escola e seus equipamentos, mas também pela figura da professora que com os alunos se destaca na imagem que mostra também o prédio da escola, muito provavelmente recém-inaugurada.

A professora é retratada no exercício do seu trabalho, pois parece comandar ou guiar as crianças sob sua responsabilidade, cumprindo a tarefa de, depois da jornada escolar, entregar os alunos aos pais ou responsáveis. Sua aparência transparece respeito e descrição, vestida de



forma sóbria e condizente com a sua função de educadora; embaixo do braço esquerdo, livros, e na mão, uma pasta ou bolsa adequada à sua posição.

Poderíamos dizer, ainda, que a importância dada à escola que essa foto exhibe pode ser levada em conta pela quantidade de crianças frequentando a escola e recebendo educação institucionalizada no meio da floresta enquanto seus pais trabalham num projeto de plantio industrial de seringa e pela figura icônica da professora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas do Projeto Ford se distinguem e se aproximam de outras escolas da região ou do país. Aproximam-se, porque tinham a sua organização administrativa e didático-pedagógica realizada por professoras brasileiras, paraenses, formadas em escolas normais do estado. Distinguem-se, porque elas não se vinculavam diretamente ao estado ou a algum município; não diríamos que estavam fora do sistema, pois o estado era quem pagava a algumas e quem certificava os alunos finalistas, mas não tinham nenhum tipo de acompanhamento pedagógico oficial.

Tal aspecto propiciou uma autonomia real, colocando em destaque o papel desempenhado pelas professoras e, muito especialmente, pela professora Zélia Pinto de Sousa Braga. A professora Zélia Braga foi para Forlândia por um entendimento entre a Companhia Ford Industrial do Brasil e o Interventor Federal no Estado do Pará, Magalhães Barata, para dirigir a escola recém-inaugurada em Forlândia (1931) – *Escola Boa Vista*. Mas, com o passar do tempo, ganhou a confiança e a deferência dos administradores da Companhia e passou a ter o total domínio de tudo que acontecia, administrativa e pedagogicamente falando: ela determinava desde como a escola deveria ser limpa e organizada em seus horários e atividades até a maneira como as professoras e as crianças deveriam se comportar, definindo, dessa maneira, a concepção de educação.

Logo, as protagonistas dos dezoito anos de existência das escolas do Projeto Ford, sob a tutela da Companhia Ford Industrial do Brasil, foram a diretora Zélia Braga e suas professoras. Isto é, essas escolas refletiam as convicções, visões de mundo e concepções educacionais dessas importantes e primordiais personagens.

Apesar disso, poucas informações se têm a respeito dessas protagonistas, a não ser alguns nomes e o fato de serem mulheres, professoras de profissão, formadas na Escola Normal do Pará, no Instituto Gentil Bittencourt ou nas próprias escolas onde estudaram e trabalharam como professoras leigas.

Nesse sentido, as professoras, sob a liderança da diretora, faziam funcionar escolas que reproduziam, à sua maneira, as ações administrativas e pedagógicas presentes no Brasil e no Estado do Pará de então. Ações vinculadas a caminhos, descaminhos e disputas presentes na sociedade e na educação.



Ou seja, as professoras do projeto Ford representavam o pensamento educacional contemporâneo e inovador presente nos discursos vindos do governo central, mas, também, nas práticas advindas da política educacional do estado e de sua própria formação, feita na capital e que trazia fundamentos pautados pelo ensino dos conteúdos, pelo exercício da moralidade e do civismo e pelas práticas civilizadoras que envolviam o asséptico e a disciplina.

É importante lembrar que, como a professora Zélia era católica, a influência da educação religiosa também estava presente, mesmo que não explicitamente, já que a Companhia Ford Industrial do Brasil, por influência de seu fundador Henry Ford, fazia questão de que a escola fosse laica.

Evidentemente, as escolas do Projeto Ford traziam o sentido civilizatório comum, desde a colonização portuguesa, às experiências que se dispunham a trazer progresso, desenvolvimento e bons costumes para Amazônia, já que ofereciam educação urbana para crianças do meio rural, para crianças da floresta, por meio de professoras brasileiras trazidas da capital do estado para trabalharem no interior.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. M. G. B. de.; LOPES, A. P. C. (org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

BELTERRA. **Fotografia: hora da saída da Escola Edsel Ford**. Arquivo do Centro de Memória de Belterra. Belterra, PA. [1939?].

BELTERRA. **Livro de Registro de Professores**. Belterra, PA, 1939a.

BELTERRA. **Livro de Registro de Professores**. Belterra, PA, 1940.

BELTERRA. **Registro no livro de impressões dos visitantes da Escola Edsel Ford**. Belterra, PA, 1944.

BELTERRA. **Registro no livro de impressões dos visitantes da Escola Edsel Ford**. Belterra, PA, 1942.

BELTERRA. **Registro no livro de impressões dos visitantes da Escola Edsel Ford**. Belterra, PA, 1939b.

CASTANHO, S. Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. *In*: SAVIANI, D. (org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 39-57. (Coleção Memória da Educação).

COLARES, A. A. **A história da educação em Santarém: das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985)**. Santarém, PA: IBBS, 2005.



DAMASCENO, A. Notas sobre a Educação Paraense na Segunda República. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 62, p. 229-241, maio, 2015. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/issue/view/325>. Acesso em: 09 set. 2015.

FELIPE, E. da. S. **Entre o campo e a cidade: infâncias e leituras intercortadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará.** 2009. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2009.

FERREIRA, P. de. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; SOUZA, M. de F. M. Aspectos históricos da formação de professores primários em Santarém no Século XX: o legado das escolas Álvaro Adolfo da Silveira, Santa Clara e São José. **Revista do HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 62, p. 167-184, maio, 2015. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/issue/view/325>. Acesso em: 28 mar. 2016.

GRANDIN, G. **Fordlândia – Ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford na selva.** Tradução: Nivaldo Montingelli Júnior. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

JOHNSTON, A. **Relatório sobre as plantações de borracha em Fordlândia e Belterra.** Tradução: Antônio Frapuan Sena Nogueira. [ca.1941]. 26 p.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Tradução: Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

MAGALHÃES, J. A história das instituições educacionais em perspectiva. *In*: GATTI JUNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. p. 91-103. (Coleção Memória da Educação).

MALHEIRO, R. G.; ROCHA, G. O. R. da. A Escola Normal do Pará: o núncio legalista para formação de professores. **Revista do HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 62, p. 32-52, maio, 2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/7240>. Acesso em: 28 mar. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

PEREIRA, J. C. M. **Os modos de vida na cidade: Belterra, um estudo de caso na Amazônia Brasileira.** 2012. 256 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.



Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SENA, C. (org.). **Dom Tiago – O missionário do Tapajós**. Santarém, PA: ICBS, 2012.

SOUSA, C. M. P. **Traços de compaixão e misericórdia na história do Pará: instituições para meninos e meninas desvalidas no século XIX até o início do século XX**. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, R. F. de. **Templo de civilização da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Edunesp, 1998.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-193, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 03 jul. 2016.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, 4).

## Notas

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Contato: edmarzzitelli@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutorado em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Contato: mararmj@gmail.com.

<sup>3</sup> Chamamos assim a atuação da Companhia Ford Industrial do Brasil, na Amazônia.

<sup>4</sup> Ou seja, o curso primário em cinco séries e que chamamos, hoje, os anos iniciais (1º ao 5º anos) do ensino fundamental, além de atenderem assistencialmente às crianças de menor idade, a partir dos dois meses e até os seis anos completos, na Creche Darcy Vargas.

<sup>5</sup> Conforme nos indica Magalhães (2005).

<sup>6</sup> “[...] ela é o cenário onde se opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo, ela se transforma no centro ativo onde se realizam os intentos humanos e onde se desvendam as leis da natureza. A práxis humana funde a causalidade com a finalidade.” (KOSIK, 1976, p. 127).

<sup>7</sup> Diretor-chefe da *Companhia Ford Industrial do Brasil*, de 1931 a 1941. Johnston tinha 47 anos quando assumiu, em meados de 1931. Nascido na Escócia, tinha um forte sotaque, olhos inteligentes, cabelos castanhos e era chamado de “Tigre Branco” pela imprensa brasileira, por sua rápida adaptação à vida na selva e, também, por seu equilíbrio ao navegar pelo cenário político de Belém. (GRANDIN, 2010, p. 273).

<sup>8</sup> O relatório se refere à *Escola Boa Vista* ou *Grupo Escolar de Fordlândia* e a duas outras pequenas escolas que eram a ela vinculadas administrativa e pedagogicamente.

<sup>9</sup> Todas as informações de que dispomos falam de quatro escolas, em Belterra, sendo três principais: *Henry Ford*, *Edsel Ford* e *Benson Ford*, e uma mais afastada, no Pindobal. Além dessas, há referências à Escola do Acampamento, à escola provisória da Estrada 10, à escola provisória da Estrada 7 (27/04/1939) e à escola provisória do Bloco 129, extintas quando da inauguração da *Benson Ford*. “*Escola ‘Benson Ford’ – Esta Escola foi inaugurada em prédio próprio no dia 4 de julho, reunindo nela as escolas que funcionavam na Estrada 7 com as que funcionavam no bloco 129 [entende-se mais de uma]*” (Anotação da Profª. Zélia Braga, no Livro de Registro de Professores, 1941). Constatamos, também, que, já nos últimos tempos do Projeto Ford (1944), foi criada uma quinta escola, em Belterra, na Estrada 10, de nome *Zélia Braga*, que existe até hoje.



<sup>10</sup> A Declaração de Genebra pelos Direitos das Crianças (1924), a criação do Fundo das Nações Unidas de Socorro à Infância (UNICEF - 1946), que passa a ser permanente, em 1953, e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), formalizada pela ONU.

<sup>11</sup> “[...] fundou em 1856, da *Société d’Economie Sociale*, e publicou, em 1866, a primeira edição do livro *La reforme sociale*. Le Play era representante de uma corrente mais influente no tema, o catolicismo social [...]”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 57).

<sup>12</sup> “[...] expressão que se referencia na mensagem presidencial de Monroe em dois de dezembro de 1823, na qual, preocupado com uma possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que os continentes americanos, com os Estados Unidos à frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 41).

<sup>13</sup> O autor citado refere-se ao relatório de Carl D. La Rue, botânico enviado por Ford, em 1923, para “[...] encontrar em algum lugar uma boa área para plantar seringa [...]”, segundo afirma Grandin (2010); o relatório de La Rue foi “[...] a principal fonte de quase tudo que Ford iria saber sobre a Amazônia antes de se comprometer com seu projeto de produção de borracha – foi um prato cheio para o industrial-filósofo.” (GRANDIN, 2010, p. 98).

<sup>14</sup> Apesar de não possuímos dados precisos sobre o número de professoras normalistas que trabalhavam nas escolas de Fordlândia, informações apontam que lá o número pode ter sido ainda maior. [...] *Luís casou com uma professora que veio de Belém lecionar em Fordlândia. A escola de Fordlândia até tinha uma certa fama. A Companhia trazia professores formados. Você pode imaginar naquele tempo no interior uma professora formada em Belém, tinha muita fama. E ele casou com dona Alta [professora], que era uma menina de lá.* (SENA, 2012, p. 44).

<sup>15</sup> A *Escola São José*, em convenio com o governo do estado do Pará, em 4 de março de 1962, passa a oferecer o Curso Normal/Regional.

<sup>16</sup> O *Ginásio Normal São Raimundo*, também religioso, fundado pela Congregação das Irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo, passa, a partir de 1960, a oferecer o curso normal para ambos os sexos, também em convênio com o estado do Pará.

<sup>17</sup> O *Colégio Estadual Álvaro Adolfo da Silveira*, embora tardiamente inaugurado em 1º de maio de 1962, é considerado um marco para a educação pública da região, pois que amplia a oferta e a diversidade de cursos gratuitos oferecidos: o Curso Primário, o Ginásio Secundário e Pedagógico, o Colegial Normal e, alguns anos depois, o Curso Científico.

<sup>18</sup> Sobre as Escolas Normais no Brasil, ver, entre outros: Saviani (2009), Tanuri (2000), Vicentini e Lugli (2009), Araújo e Freitas (2008).

<sup>19</sup> “[...] método mútuo, ou monitorial, que consistia de dividir a classe em grupos e atribuir encargos didáticos ao aluno mais adiantado de cada grupo, o seu monitor, ficando o professor com a tarefa de supervisionar o funcionamento do conjunto da sala.” (CASTANHO, 2007, p. 43).

<sup>20</sup> Sobre um estudo histórico e completo do Instituto Gentil Bittencourt, ver Sousa (2010) e para informações gerais consultar: [www.gentilbittencourt.com.br/nosso\\_colégio/historici\\_do\\_colégio.htm](http://www.gentilbittencourt.com.br/nosso_colégio/historici_do_colégio.htm).