



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Guiomar Lima de Carvalho

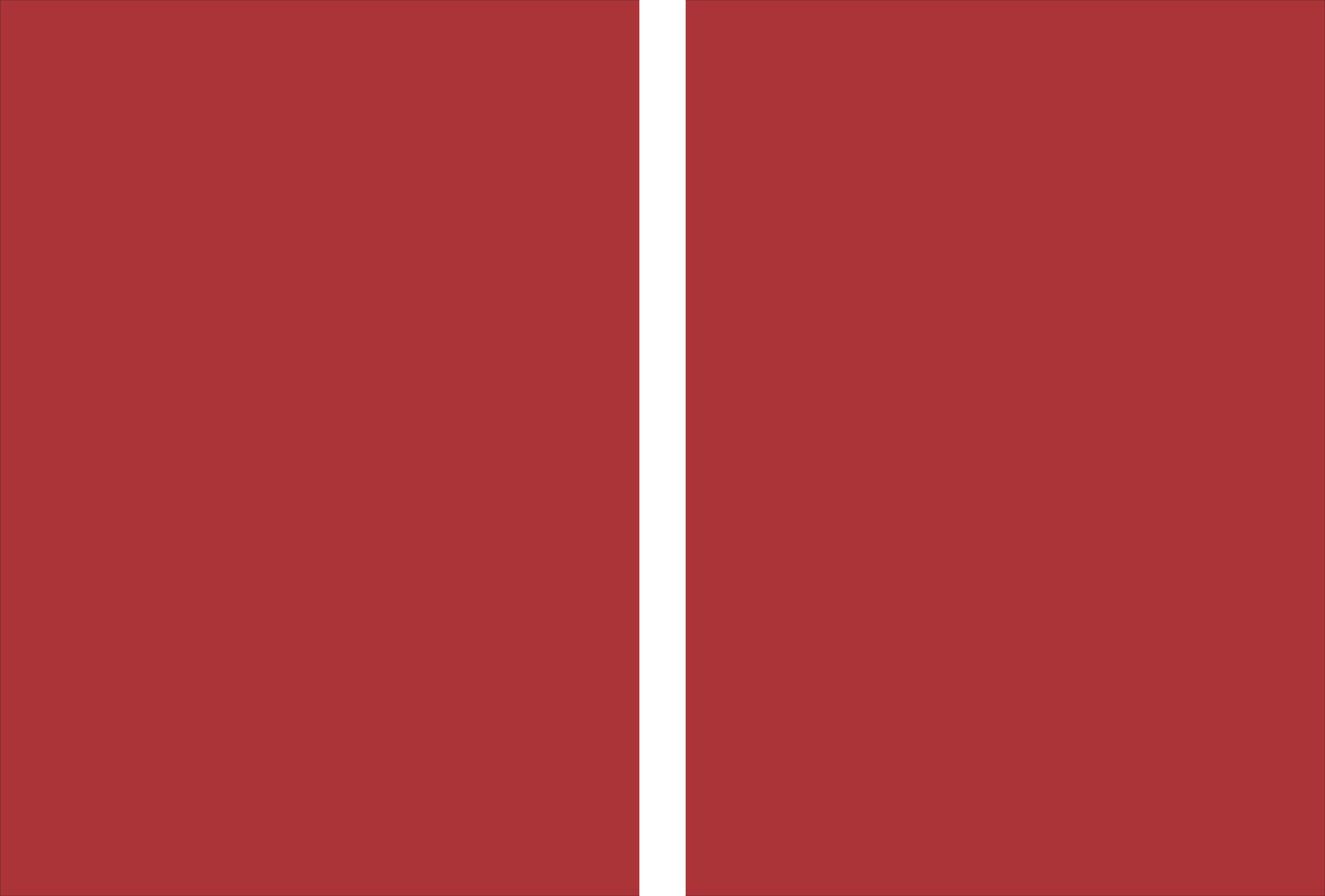
**Os Grupos Escolares de Manaus
1890 – 1910: a escola republicana
de ensino primário**

**Os Grupos Escolares de Manaus 1890 – 1910:
a escola republicana de ensino primário**

Guiomar Lima de Carvalho

UMinho|2019

novembro de 2019





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Guiomar Lima de Carvalho

**Os Grupos Escolares de Manaus
1890 – 1910: a escola republicana
de ensino primário**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Filosofia e História da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Antonio Martin Moreno Afonso

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

Agradecimentos

Durante a longa caminhada na construção desse trabalho de investigação científica, contei com a solidariedade, com o apoio e orientações de várias pessoas, que de certa forma, compartilharam da realização deste trabalho.

Mencionarei aqui aqueles que no processo de construção do estudo estavam e estão em grande proximidade, ajudando e/ou facilitando de diversas formas, a realização de tarefas para que assim, a execução da pesquisa não fosse comprometida: em primeiro lugar, agradeço a DEUS, em alicerçar-me de forças, concedendo-me perseverança e ânimo para a realização da investigação; a minha amada família, pelo incentivo constante ao longo desses anos para não desistir, seguir e concluir o estudo.

Agradeço com muito respeito a minha amada Universidade do Estado do Amazonas através da Escola Normal Superior e do Curso de Pedagogia que, em alguns momentos, durante os estudos de doutoramento, me liberou permitindo a minha ausência das atividades laborais.

Agradeço a minha querida irmã Rosimeire Carvalho Martins pelo incentivo, pelas leituras, conselhos de imensurável ajuda na tessitura final da investigação.

Agradeço a “lindinha da titia”, Gizelly, que cuida da “minha vida” e das “minhas coisas” em Manaus quando dos meus afastamentos e ausências da cidade na busca da qualificação acadêmica.

Agradeço a minha amiga Joaquina pela leitura, sugestões e correção cuidadosa de todo o escrito, para que dessa forma, o texto final ficasse compreensível e correto.

Agradeço aos funcionários das instituições guardiãs, conservadores “anônimos” da memória da escola pública e de outras documentações que com toda boa vontade, disponibilizaram os arquivos sobre educação ali existente.

Agradeço aos queridos amigos professores e irmãos, os doutores Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro e Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro pelas orientações, cuidados e esclarecimentos pontuais sobre os acervos e arquivos que abrigam e tutelam as fontes sobre educação e instituições educativas da cidade de Manaus e do Estado Amazonas.

Sou profundamente e sempre agradecida ao meu orientador, professor doutor José Antonio Martin Moreno Afonso da Universidade do Minho, do Instituto de Educação pelas orientações e incentivo na tessitura criteriosa e científica dos dados coletados e pesquisados nos acervos e nas obras consultadas.

Agradeço e reconheço a ajuda e incentivo da Fundação de Amparo a Pesquisa no Amazonas – FAPEAM, que reverbera seu compromisso institucional com a construção do conhecimento científico para o aperfeiçoamento profissional e divulgação da ciência no Estado do Amazonas.

Agradeço a Universidade do Minho através da parceria com o Programa da União Europeia, Erasmus Mundus com a Universidade do Estado do Amazonas que viabilizaram a minha entrada e permanência no Programa de Doutorado em Ciências da Educação.

E por último, para guardar bem na memória, agradeço ao meu companheiro Antonio Augusto, que ao fazer parte da minha vida, tornou-se o meu maior incentivador.

A todos o meu muito obrigado

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

Esta tese objetiva trazer para o presente a história sobre os primeiros Grupos Escolares de Manaus e suas dinâmicas pedagógicas. Os Grupos Escolares em todo o território nacional habitavam o imaginário coletivo da sociedade brasileira, como também dos grupos de intelectuais ligados à educação escolar desde o Império. Para sustentar a pesquisa, construiu-se um quadro teórico-metodológico que legitimou a investigação realizada, na ancoragem dos aportes científicos da história cultural, na cientificidade da história da educação. A investigação segue e mostra as principais legislações sobre a *instrução pública primária no Brasil no período do Império. Após, mostrou-se os principais traços* da instrução primária no Brasil republicano, finalizando com a criação e instalação dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais como parte do Projeto republicano de escola graduada e portadora de racionalidade didático-pedagógica. O trabalho busca mostrar o Amazonas e Manaus no período entre os anos de 1890-1910, evidenciando sua trajetória política, econômica, social, chegando ao final do século XIX com uma das Províncias mais prósperas economicamente do Brasil; também evidencia as ações governativas para efetivar o ensino primário em todo o seu território. Finaliza-se o estudo com a história da criação e funcionamento dos primeiros Grupos Escolares de Manaus 1890 – 1910: a Escola republicana de Ensino Primário, escola partícipe do processo de remodelação arquitetônica vivida pela cidade, no período de riqueza e prosperidade financiada pela produção e exportação da borracha.

Palavras-chave: Ensino Primário. Escola Republicana. Grupos Escolares.

School Groups in Manaus 1890-1910: The Republican School of Primary Education

Abstract

This thesis aims to show the story about the first Manaus Academic Groups and their pedagogical dynamics. The Academic Groups throughout the Brazilian national territory inhabited the collective imaginary of the Brazilian society, as well as the groups of intellectuals linked to school education since the Empire age of Brazil. To support the research, a theoretical-methodological framework was built that supported the research, using the scientific contributions of cultural history, in the scientificity of the history of education. The investigation that follows, shows the main legislation on primary public education in Brazil during the Empire period. Afterwards, it showed the main features of primary education in republican Brazil, ending with the creation and installation of the School Groups of the State of São Paulo, Rio de Janeiro and Minas Gerais as part of the Republican Project of a graduated school and carrier of didactic-pedagogical rationality. The paper seeks to show the Amazonas State and Manaus in the period between 1890-1910, highlighting its political, economic and social trajectory, reaching the end of the nineteenth century as one of the most economically prosperous provinces of Brazil; It also highlights the governmental actions to carry out primary education throughout its territory. The study concludes with the history of the creation and operation of the first School Groups of Manaus 1890 - 1910: the Republican School of Primary Education, a school that participates in the process of architectural remodeling experienced by the city, in the period of wealth and prosperity financed by production and rubber export.

Keywords: Manaus' School Groups. Primary Education in Manaus. Republican School of Brazil.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo | v |
| Abstract | vi |
| Lista de figuras..... | ix |
| Lista de quadros..... | ix |
| Introdução..... | 12 |
| Capítulo I - Percursos teóricos e metodológicos | 20 |
| 1.1 Algumas reflexões teóricas e metodológicas | 22 |
| 1.2 História da Educação: um dos campos investigativos da Nova História | 25 |
| 1.3 O Caminho percorrido pelas pesquisas em História da Educação no Brasil | 28 |
| 1.4 O tempo e o lugar nos quais se inscrevem a investigação | 30 |
| 1.5 O Objeto investigado: os primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus | 34 |
| 1.6 O estado da questão | 36 |
| 1.7 As fontes | 40 |
| 1.8 Organização da tese | 43 |
| Capítulo II – Instrução pública primária no Brasil antes da República..... | 46 |
| 2.1 O Império Brasileiro | 49 |
| 2.2 Dinâmicas pedagógicas no período do Brasil Império | 52 |
| 2.3 As Escolas de Primeiras Letras e Método de Ensino Mútuo..... | 56 |
| 2.4 O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Instrução Pública | 61 |
| 2.5 A Reforma da Instrução Pública Couto Ferraz..... | 66 |
| 2.6 A Instrução pública na Reforma Leôncio de Carvalho..... | 71 |
| 2.7 Ensinar e Aprender os Saberes Escolares no Império | 73 |
| 2.8 A Instrução Primária nos alvares da República | 76 |
| Capítulo III – Grupos escolares: traços da instrução primária no Brasil Republicano..... | 83 |
| 3.1 A Escola como lugar no ordenamento e reorganização dos espaços urbanos das cidades..... | 85 |
| 3.2 A infância e a escola como lugar da criança | 93 |
| 3.3 A viragem do Brasil Monárquico para o Brasil Republicano | 97 |
| 3.4 O Projeto Republicano para a Educação Primária | 102 |
| 3.5 Grupos Escolares - espaços de ensinamento dos saberes da escola primária | 113 |
| 3.5.1 Os edifícios dos Grupos Escolares..... | 116 |
| 3.5.2 O pedagógico nos Grupos Escolares | 121 |
| 3.5.3 Higienizar o espaço escolar e os sujeitos escolares | 125 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Capítulo IV – O Amazonas e Manaus no século XIX e início do XX..... | 128 |
| 4.1 Alvores do Amazonas - Antecedentes históricos | 129 |
| 4.2 A Província do Grão-Pará, Rio Negro e Alto Amazonas | 131 |
| 4.3 De Capitania do Rio Negro à Comarca do Amazonas – 1824 a 1850..... | 134 |
| 4.4 A Província do Amazonas – 1850 à 1889 | 140 |
| 4.5 A prosperidade pela produção da borracha | 144 |
| 4.6 A Capital do Amazonas - De Fortaleza do Rio Negro à Cidade de Manaus | 149 |
| 4.7 A Instrução Primária na Província do Amazonas | 158 |
| Capítulo V – Os Grupos Escolares de Manaus 1980 – 1980: a escola republicana de ensino primário | 173 |
| 5.1 Os Grupos Escolares..... | 174 |
| 5.1.1 Os prédios dos Grupos Escolares..... | 179 |
| 5.1.2 Os primeiros Grupos Escolares de Manaus | 180 |
| 5.1.2.1 Grupo Escolar Saldanha Marinho..... | 180 |
| 5.1.2.2 Grupo Escolar José Paranaguá | 183 |
| 5.1.2.3 Grupo Escolar Gonçalves Dias..... | 185 |
| 5.1.2.4 Silvério Nery | 188 |
| 5.1.2.5 Cônego Azevedo..... | 191 |
| 5.2 As Dinâmicas Pedagógicas e o ofício de ordenar e ensinar nos Grupos | 192 |
| 5.2.1 O Diretor do Grupo Escolar e suas dinâmicas administrativas e pedagógicas..... | 193 |
| 5.2.2 O professor, a professora: suas dinâmicas e seu ofício de ensinar | 196 |
| 5.2.3 Os alunos do Grupo Escolar: meninos e meninas | 199 |
| 5.2.4 Cultura Escolar dos Grupos Escolares de Manaus | 203 |
| 5.3 As Escolas Isoladas e ou Cadeiras Isoladas e ou Casas Escolas..... | 210 |
| 5.4 As escolas modelos e escolas complementares..... | 214 |
| Considerações finais..... | 218 |
| Bibliografia | 227 |

Lista de figuras

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Grupo Escolar do Carmo - Cidade de São Paulo- SP – 1890 | 120 |
| Figura 2 - Grupo Escolar Cesário Motta – Cidade de Itú-SP – 1894 | 120 |
| Figura 3 - Grupo Escolar Dr. Flaminio Lessa – Guaratinguetá-SP, 1894 | 121 |
| Figura 4 - Mapa ilustrativo da divisão política do Brasil à época de 1789, destacando a província do Grão-Pará..... | 132 |
| Figura 5 - Mapa - Ilustração da Província do Amazonas – 1850 -1852..... | 140 |
| Figura 6 - Ruínas da Fortaleza da Barra do Rio Negro..... | 151 |
| Figura 7 - Entrada da Vila da Barra do Rio Negro..... | 151 |
| Figura 8 - Panorama da Vila da Barra do Rio Negro em 1847..... | 153 |
| Figura 9 - Planta da Cidade de Manaus levantada na administração de João Baptista T. Aranha – 1852 | 154 |
| Figura 10 - Vista da Cidade de Manaus – 1865-1866..... | 155 |
| Figura 11 - Panorama da Cidade de Manaus, vista dos Remédios - 1869 | 155 |
| Figura 12 - Avenida Eduardo Ribeiro – Centro da Cidade - Década de 1910 | 176 |
| Figura 13 - Cidade de Manaus nos primeiros anos do século XX..... | 178 |
| Figura 14 - Grupo Escolar Saldanha Marinho 1911 | 181 |
| Figura 15 - Grupo Escolar José Paranaguá 1920..... | 183 |
| Figura 16 - Grupo Escolar Gonçalves Dias 1920..... | 185 |
| Figura 17- Grupo Escolar Gonçalves Dias: 1920-1924..... | 186 |
| Figura 18– Imagem geográfica que situa o Grupo Escolar Gonçalves Dias. 1920..... | 187 |
| Figura 19 - Grupo Escolar Silvério Nery – 1920..... | 189 |
| Figura 20 - Grupo Escola Cônego Azevedo -1920 | 191 |
| Figura 21 - Certificado de Estudos Primários..... | 209 |

Lista de quadros

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Configuração étnica da população brasileira (1801-1890)..... | 55 |
| Quadro 2 - População brasileira e alunos nas escolas primárias | 81 |
| Quadro 3 - Índice de analfabetismo da população brasileira - pessoas de todas as idades..... | 100 |
| Quadro 4 - Ensino de leitura, para as escolas de primeiro grau compreendendo os três cursos e classes graduadas (1890) | 110 |
| Quadro 5 - Ensino de leitura, para as escolas de segundo grau compreendendo três classes graduadas (1890) | 110 |
| Quadro 6 - Os Estados brasileiros e os anos da institucionalização dos seus Grupos Escolares | 115 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 7– População da Capitania do Rio Negro no final do século XVIII..... | 135 |
| Quadro 8 - População da Província do Amazonas nos anos de 1849, 1851 e 1852..... | 142 |
| Quadro 9 - População da província do Amazonas – 1851-1872..... | 143 |
| Quadro 10 - Exportações em percentuais dos principais produtos brasileiros entre os anos de 1821 a 1910 | 147 |
| Quadro 11 – Número de habitantes do Amazonas no apogeu da produção da borracha | 156 |
| Quadro 12 - Instrução Pública Primária nos anos de 1849 e 1851 | 161 |
| Quadro 13 - Número de alunos nas Escolas de Instrução Primária no Amazonas 1852 - 1878 | 165 |
| Quadro 14 - Número de alunos nas escolas noturnas de Manaus em 1874..... | 168 |
| Quadro 15 - Alunos e alunas matriculadas nas Escolas Públicas na Província do Amazonas no ano de 1888..... | 170 |
| Quadro 16 - Ensino Primário no Brasil – 1908..... | 171 |
| Quadro 17 - Demonstrativo da matrícula das alunas no ano letivo de 1909 | 182 |
| Quadro 18 - Demonstrativo da matrícula das alunas no ano letivo de 1910 | 183 |
| Quadro 19– Demonstrativo de matrícula de alunas em 1909..... | 184 |
| Quadro 20 - Demonstrativo de matrícula de alunas em 1910 | 184 |
| Quadro 21- Demonstrativo de matrícula de alunos e alunas em 1909 no Grupo | 188 |
| Quadro 22 - Demonstrativo de matrículas em 1910 de alunos e alunas no Grupo..... | 188 |
| Quadro 23 - Demonstrativo de matrícula, em 1909 de alunos e alunas no Grupo | 190 |
| Quadro 24 - Demonstrativo de matrícula em 1910 de alunos e alunas no Grupo | 190 |
| Quadro 25 - Demonstrativo de matrícula, em 1909 de alunos e alunas no Grupo | 192 |
| Quadro 26 - Demonstrativo de matrícula em 1910 de alunos e alunas no Grupo | 192 |
| Quadro 27 - Início do funcionamento dos quatros primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus..... | 192 |
| Quadro 28 - Matérias do Curso Elementar e conteúdos programáticos | 205 |
| Quadro 29 - Matérias do Curso Médio e conteúdos programáticos..... | 206 |
| Quadro 30 - Matérias do Curso Superior e conteúdos programáticos | 207 |
| Quadro 31 - Lições de Coisas e conteúdos programáticos | 208 |
| Quadro 32 - Relatório do Presidente do Estado Sr. Eduardo G. Ribeiro em 1/03/1896..... | 213 |
| Quadro 33 - As matérias ensinadas nas Escolas Complementares..... | 214 |
| Quadro 34 - Disciplinas de formação do magistério | 216 |

In Memoriam

Dedico aos meus amados pais.

“Bença pai, bença mãe”!

*Nauro Serejo de Carvalho e Tamir Lima de
Carvalho que, com certeza, ficariam muito felizes
com o avanço da minha escolarização e da
realização da pesquisa.*

Introdução

No final do século XIX, com o projeto republicano, a educação no Brasil assumiu um lugar importante na estrutura política vigente, pois, através dele, o país passaria do estágio de estagnação e de condições degradantes no seio social e cultural para o desenvolvimento, tendo como alicerce a cultura escolar, compreendida como um contributo ao sucesso da republicanização do Brasil, impulsionando a nação brasileira, a “ordem e progresso”, a qualificação para o trabalho, o fortalecimento da economia e a consolidação da nova ordem que se instituiu.

No Brasil Republicano, a preocupação com os processos educativos se colocou em muitas capitais como uma questão central para o alcance do desenvolvimento da sociedade, delegando aos Estados, assim como no Império, a reformulação do ensino primário para a população, agora aumentada com a libertação dos escravos, que passaram a compor o contingente populacional nacional brasileiro. Dessa forma, a instituição dos grupos escolares no Brasil não correspondeu a um projeto nacional de educação. A iniciativa partiu dos governos Estaduais, inspirados nos modelos europeus, norte americano e de alguns países da América Latina de escolas graduadas.

O processo de desenvolvimento econômico e social do país foi vivenciado por todas as áreas de produção, especialmente pelo setor agrícola, com a produção, em grande escala, de café, de borracha, de cacau e outros produtos agrícolas e extrativistas. Trouxe no rastro do desenvolvimento, o surgimento de centros urbanos e o fortalecimento do comércio, bem como houve uma preocupação com todo um contexto da cultura urbana: a reorganização de educação, da saúde e higiene, da habitação, da iluminação pública, do saneamento, dentre outros fatores.

Também no Amazonas ocorreram mudanças alavancadas pela produção e exportação da borracha, impulsionando, com isso, modernas modificações na organização do espaço público, precisamente na construção de novos prédios como teatro Amazonas, Palácio da Justiça, Colégio Pedro II, Alfandega, na busca do embelezamento da cidade e na tentativa de deixar para trás o seu aspecto provincial de aldeia indígena.

Desse modo, Manaus foi pouco a pouco se transformando em importante centro urbano como era o Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, possuía belas praças e jardins, com igarapés que cortavam sinuosamente a cidade, interligados por belas pontes e com vias públicas pavimentadas onde circulavam os transportes urbanos.

Para a administração, Manaus precisava mostrar seu esplendor e riqueza ao restante do país, proporcionados pela produção e comercialização do látex. Seu fausto era logo percebido por quem, em navio, aportava em seu porto fluvial, belíssimo, com arquitetura moderna e inglesa onde ficavam

atracados navios vindos de toda a Europa e dos Estados Unidos. Localizado em frente à cidade, cuja atividade comercial mercantil fez movimentar a economia que impulsionava toda a modernidade material e cultural vivida e vista pela cidade.

Para Manaus migraram trabalhadores, principalmente do Nordeste e de algumas cidades brasileiras e europeias, e de barcos se deslocavam rio acima e rio abaixo, ajudando a formar novos postos de povoamento, novos postos de comércio e novos seringais. Dentre os grupos de migrantes estrangeiros vieram: portugueses, espanhóis, ingleses, sírios, libaneses, judeus etc.. Sendo eles, em sua maioria, responsáveis pela vastíssima e volumosa importação de bens de consumo e pela exportação da borracha, ajudaram a construir, com as mercadorias importadas, mais valias para a cidade de Manaus e para seus habitantes, na tentativa de distanciamento dos “hábitos nativos”, vistos por eles como pouco civilizados.

Importante salientar que em Manaus havia, como em outros grandes centros urbanos do Brasil, grandes contradições sociais. Uma parte da cidade cultivava a elegância, com seus belos palacetes, chalés e lindos prédios públicos. Em suas avenidas e alamedas circulavam comerciantes e a elite abastada, moradora dessa parte central da cidade; e no entorno do centro, na parte periférica dela, moravam os pobres trabalhadores que contribuíam com sua força de trabalho, carregando em seus ombros a riqueza que ajudou a construir e embelezar a cidade.

É nesse cenário de profundas mudanças implantadas na cidade que os grupos escolares foram criados em 1897, para funcionar em prédios que faziam parte desse referido embelezamento, compondo, junto com os demais espaços, a “cena pública”. Esses Grupos foram edificadas em locais de destaque na cidade, exibiam a nova concepção de escola, mobilizando a vida de crianças e jovens da sociedade que se encontravam no seu entorno, acreditando que a partir daquele momento, de fato, haveria o fortalecimento e a expansão do ensino primário.

A organização das escolas em Grupo fazia parte de um novo modelo de instituição, composta e organizada de acordo com a racionalidade científica, ou seja, com uma organização escolar mais complexa, racional e moderna. O modelo escolar proposto pelos Grupos Escolares não tardou em consolidar-se, pois se constituía numa nova modalidade organizacional, administrativa e pedagógica inovadora, apropriada para os tempos republicanos, sua estrutura consolidou-se em poucos anos.

Os Grupos Escolares, em todo o território nacional, habitavam o imaginário coletivo da sociedade brasileira, como também dos grupos de intelectuais ligados à educação escolar e

governantes brasileiros. Era o estereótipo da escola pública ideal e necessária para qualificar, com excelência, o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares das matérias.

É importante considerar que, para além dos conteúdos das matérias curriculares que contribuíram para a formação intelectual, também contribuíram, para a formação moral, para a modelação física e para a criação de “bons hábitos”, tão essenciais para a sociedade que se queria consagrar como civilizada, republicana e moderna. Em Manaus, não era diferente, a escolarização garantia a formação dos filhos das oligarquias comerciais, dos produtores e exportadores da borracha do Amazonas e dos filhos de alguns funcionários públicos e profissionais liberais em harmonia com os novos hábitos civilizatórios.

Nossa pesquisa trata da importância da criação e funcionamento dos primeiros Grupos Escolares na cidade de Manaus. O “chamado sedutor” sobre o objeto nasce de nossas inquietações em atividades docentes como professora e pesquisadora universitária, ministrando as disciplinas História da Educação e Educação na Amazônia nos Cursos de Pedagogia em Manaus. Ao realizarmos pesquisa de campo com os alunos da pedagogia, sobre a história das escolas do ensino fundamental mais antigas de Manaus, deparamo-nos com algumas escolas que possuíam e ainda possuem em suas fachadas, letreiros indicativos de que ali, naquele prédio, tinha funcionado um Grupo Escolar até os anos de 1961. Constatamos que as escolas não conheciam suas histórias e nem sabiam o que tinha sido um Grupo Escolar. Esse fato foi impulsionador desta pesquisa, por isso, fomos investigar e historiar suas construções históricas.

As questões teóricas e metodológicas que consubstanciam a pesquisa ancoram-se nas novas abordagens de perspectivar a História da Educação, não só como relato ou recitação de acontecimentos educativos, mas numa análise com interpretações e releituras que se apresentam na dimensão do olhar de uma versão da história institucional, possibilitando dessa maneira, novas e diferentes construções de sistemas explicativos. No uso do suporte teórico-metodológico, a investigação realizada por nós mostra como o Grupo Escolar se constituiu para além do processo de socialização cultural, um espaço material, político, simbólico e social, em uma Instituição educativa para a prática da Cultura Escolar, consolidando-se e tornando-se referência de escola, demarcada e configurada na História da Educação Brasileira, como uma Instituição de enorme valência para a execução do Projeto Educacional Republicano, para o Ensino Primário que tinha como um dos seus objetivos, “civilizar a população”, principalmente as crianças e os jovens brasileiros.

A metodologia de trabalho e as fontes de pesquisa estão descritas nos capítulos, obedecendo às exigências da análise, na intenção de creditar importantes fontes que se mostraram extremamente ricas devido ao acesso de dados sobre o processo educativo que investigamos.

A relevância sociocultural da pesquisa, ancorada nos aportes científicos da história da educação e no uso dos registros contidos nas fontes documentais é o de preencher a lacuna, através dos achados que apresentam indícios da história dos Grupos Escolares e de suas dinâmicas pedagógicas e administrativas. Sua existência na cidade de Manaus concorreu para o aumento da expansão geográfica e social do ensino público primário.

A investigação dedicou-se a estudar e analisar a existência dos primeiros Grupos Escolares de Manaus porque percebe e acredita em sua importância como instituição que se fez pública e ajudou a difundir e promover o ensino primário, meio mais eficaz da educação popular em Manaus. Além de conhecer suas raízes, construir suas memórias e repensar sua atuação na sociedade. O olhar investigativo busca e usa o foco de luz sobre a instituição escolar que foi se consolidando como modalidade de escola ideal para o ensino público.

A pesquisa deseja o que todo trabalho historiográfico sobre instituições escolares almeja: atingir aprendizados a partir das análises das fontes manuseadas e inquiridas, desvelar uma dimensão inexplorada nos estudos realizados até então sobre a cultura escolar. Para isso, pauta-se numa explicação crível e compromissada, na intenção de dar a ver a escola primária não somente como uma instituição pedagógica e administrativa, mas portadora de uma mais valia única e com cultura própria.

Esta tese **“Os Grupos Escolares de Manaus 1890 a 1910 – A Escola Republicana de Ensino Primário”** tem a intenção de colaborar para que, entre pesquisadores da história da educação e das instituições públicas educativas da capital e do Estado, a história e o funcionamento dos primeiros Grupos Escolares de Manaus alcance a devida importância e reconhecimento como temática de investigações, aproximando concepções teóricas e procedimentos metodológicos que favoreceram a ampliação de fontes, o tratamento que deve ser dado ao documento, a reinterpretação do discurso oficial da governança, a percepção de novos e velhos personagens, a valorização das entrelinhas e de alguns silenciamentos nas fontes.

Para além, almejamos que a tese nos possibilite a compreensão do porquê os Grupos Escolares sobreviveram. Seus nomes ainda estão inscritos nas fachadas de alguns dos prédios escolares que hoje, em Manaus, funcionam as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Sua

existência está na memória popular como lembrança positiva, mesmo sabendo que nem todos funcionavam de forma desejável e ideal.

Assim, o presente trabalho de pesquisa **“Os Grupos Escolares de Manaus 1890 a 1910 - A escola republicana de ensino primário”** surge como uma resposta a essa demanda social de investigação, identificada com nossa demanda pessoal, que buscou alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Mostrar através da investigação científica a importância histórica da criação e do funcionamento dos primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus e suas dinâmicas pedagógicas como valência ao desenvolvimento da ordem e do progresso, da instrução elementar no contexto social e econômico da cidade.

Objetivos específicos: 1. Caracterizar a cidade de Manaus de 1890 a 1910, período do apogeu e exportação da borracha; 2. Analisar a importância das dinâmicas pedagógicas e administrativas dos primeiros grupos escolares de Manaus, a escola republicana de ensino primário racional e graduado de várias salas de aula em um mesmo lugar.

A pesquisa aqui apresentada em forma de tese é organizada em cinco capítulos subdivididos, assim estruturados: o primeiro diz respeito aos Percursos Teóricos e Metodológicos; o segundo, a *Instrução pública primária no Brasil antes da República*; o terceiro evidencia os Traços da Instrução Primária no Brasil Republicano – Os Grupos Escolares: Aspectos empíricos, pedagógicos, ideológicos e sociais; o quarto mostra o Amazonas e Manaus no século XIX e início do XX e; o quinto trata dos Grupos Escolares de Manaus 1890 – 1910, a Escola republicana de Ensino Primário.

No primeiro capítulo abordamos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. Nele apresentamos os primeiros passos, as ideias e registros dos autores que referendam, dão fundamento, dão suporte teórico e estabelecem nexos à investigação. Apresentam-se os diálogos estabelecidos com os autores nos quais nos ancoramos e que nos auxiliam a alicerçar nossa proposta de trabalho, para que assim fosse inscrito os caminhos metodológicos percorridos durante o processo de coleta, organização, análise e apresentação do resultado da investigação.

No segundo capítulo, abordamos a instrução pública primária no período do Império brasileiro. Procuramos perceber suas relações com as matrizes históricas, políticas, econômicas e sociais e como o Estado nacional brasileiro orientou, através da Constituição Nacional e das Reformas Educativas, a organização das matérias do currículo pedagógico, dos graus de ensino das etapas da escolarização, usando como modelagem para as demais Províncias à do Rio de Janeiro, que determinava quais os

métodos e procedimentos pedagógicos de ensino que a escola deveria adotar na transmissão da instrução pública primária no período.

O terceiro capítulo trata do surgimento dos primeiros Grupos Escolares no Brasil, como um espaço moderno e apropriado aos ensinamentos dos saberes escolares do domínio da escola primária. Para além, dá a ver como os Grupos Escolares se inscrevem no projeto republicano, como se torna a “escola da ordem e do progresso” para a Instrução Primária.

No quarto capítulo, a ênfase volta-se ao Amazonas. Pontua seus alvares de Província em 1850, devidamente instalada em 1852. Discute sua trajetória política, econômica, social, chegando ao final do século XIX como uma das Províncias mais próspera economicamente do Brasil. Já na República, procuramos mostrar como a riqueza da borracha, nas décadas finais do século XIX, transcende seu “fausto” de prosperidade econômica para o embelezamento da cidade de Manaus e, dentro desse processo de embelezamento da capital, a instrução pública é convidada a participar, pois, não era de “bom tom” a população da cidade de Manaus, tão próspera economicamente, possuir apenas as Escolas Isoladas, pouco apropriadas ao ensino primário e sua população continuar a ter hábitos “selvagens, índia, incultos e incivilizados”. Era necessário construir edifícios/monumentos próprios e monumentais para dar a ver que a administração pública também se preocupava com a escolarização das suas crianças e jovens da sua população.

O quinto e último capítulo da tese, no uso do “rastros da memória”, inscritos nas fontes como os Decretos, Regimentos e Regulamentos analisa como os Grupos Escolares, criados pelo Decreto de n. 191 de 1897, pelo governador do Estado do Amazonas, Fileto Pires, organiza os quatro grupos escolares na cidade de Manaus e no decorrer do nosso marco temporal surge o quinto Grupo. E para além, discute como essa modalidade de escola criada “na República e para a República”, torna-se a escola de referência, moderna, mitificada como “redentora” do analfabetismo, primeiramente na capital e posteriormente, em todo o Estado do Amazonas.

Dessa forma, a tese, de historiar e estudar *pari passu* o projeto educativo de governação que cria e depois realiza a instalação dos primeiros Grupos Escolares na capital do Estado do Amazonas, foi construída. Na parte destinada às “considerações finais”, que se faz exposta sequencialmente ao quinto capítulo, procuramos expor os “nexos” existentes entre os capítulos e algumas dificuldades encontradas na tessitura da tese.

Esta investigação se põe como um trabalho de artifice que vai, aos poucos, dando forma ao que antes eram apenas materiais isolados, encapsulados e retidos nas fontes primárias. A cada dado,

cada foto, cada documento analisado, a história foi sendo desvelada. O tempo, “por ser tão inventivo e parecer contínuo, é um dos deuses mais lindos¹” e por isso, o historiador se põe a desvendar o tempo, a entendê-lo à luz da ciência, então, que venha o tempo dos grupos escolares de Manaus: a escola republicana de Ensino Primário.

¹ Trecho da música “Oração ao Tempo”, de Caetano Veloso.

Capítulo I - Percursos teóricos e metodológicos

A responsabilidade social do historiador é uma marca forte dos tempos atuais, atravessados pela necessidade de dar sentido aos percursos do passado e aos acontecimentos do presente.

(Nóvoa, 2006, p. xiii)

O comentário de António Nóvoa, em um dos prefácios da obra “O Legado Educacional do Século XIX” da educação brasileira, ressalta a responsabilidade do ofício do historiador com a compreensão do passado que, por meio de um olhar crítico e analítico em ancoragem metodológica e no uso de ferramentas conceituais, reconstrói o fato histórico imbricado nas relações sociais e reais que caracterizam a Ciência Histórica, para assim, chegar ao mais próximo possível da verdade do acontecido, pois a História é a Ciência dos “homens no tempo” que estabelece um conjunto de elementos explicativos da verdade e não de certezas absolutas e através dos artefatos circunscritos do passado vai à busca da descoberta de como o objeto em estudo investigativo aconteceu e se fez histórico.

Assim sendo, no uso dos traços deixados pelo passado, o historiador dirige sua investigação na intenção de compreender e apreender a sua realidade presente, para tanto, é necessário ir ao encontro do vivido, do lugar, de uma época, pois será desse vivido, do lugar, da época, que se fará ouvir a sua verdade interpretativa sobre o objeto investigado.

Nessa perspectiva, o historiador dá a conhecer o passado, decifrando-o e dotando-o de uma inteligibilidade. Isto possibilita construir novos olhares às antigas representações, “recuperando os registros do passado na sua imensurável especificidade, quando os homens falavam, agiam e construíam representações do mundo estranhas aos códigos e valores do presente” (Pesavento, 2008, p. 56). É nessa medida que o fazer do historiador é sempre o de dar a ver uma outra face do fato, resgatando uma diferença do já constituído da história vivida.

Em outras palavras, o historiador conduz ao presente, (re)construindo através do seu olhar, o acontecido, o que estava ausente do narrado do passado histórico e, ao trazer para o presente, revela, à luz das conexões com aportes teórico e metodológico, o olhado, o investigado e analisado por ele. Para que, na sua reserva de conhecimento, dê conta mais satisfatoriamente dos fatos e atos humanos que comporta o objeto acionado pela sua investigação. É um conhecimento a ser recuperado, reconstruído, e, para além, a ser percebido em sua interligação com as imbricações sociais, culturais, políticas e econômicas, na tentativa de chegar a uma verdade história verdadeiramente científica do fato investigado.

Diante disso, o conhecimento narrado passa a ser incorporado de maneira crítica dentro de um universo de discussão como produção social na busca de respostas para avançar e preencher as lacunas que rodeiam o fato. O caminho traçado por nós na busca da verdade histórica alicerça-se nos

pressupostos teórico-metodológicos das abordagens historiográficas da História da Educação, como campo de investigação que tem seu suporte teórico e metodológico da Nova História.

1.1 Algumas reflexões teóricas e metodológicas

Entendemos que o uso do suporte teórico e metodológico da Nova História como campo da releitura do passado, com matizes e perspectivas sociais, possibilita uma diversidade de abordagem que alicerça a fundamentação do estudo, pois consideramos que os pressupostos teóricos e metodológicos da Nova História ancoram novas perspectivas de releitura da História da Educação, haja vista o processo de transformação pelo qual passou e tem passado a historiografia no Brasil, em especial a História da Educação nos últimos anos do século XIX e do século XX. As novas aberturas perspectivadas pela Nova História contribuem para avançar e alargar o conhecimento em novas direções, reconhecendo que essas várias e novas direções não esgotam o processo histórico, pelo contrário, remetem a indagações, a problematizações que nos dão outro caminho e outros olhares, recheados de subsídios para desenvolver a investigação a partir do nosso interesse no presente. Para melhor compreensão do dito, entendemos como necessário contextualizar, de forma explicativa, o movimento que configura a chamada “Nova História”.

A Nova História ou História Nova tem como fator de justificação de nascimento, a “revolta” contra a história tradicional e positivista implementada e defendida por investigadores como F. Simiand e P. Lacombe no século XIX. Essa compreensão da Ciência Histórica representava e considerava o passado imutável, disposto a valorizar dimensões políticas e grandes personagens históricos da humanidade, era chamada também de “história oficial”. A visão positivista desconsiderava as mudanças e inovações ocorridas de maneira dinâmica e social no âmbito privado do acontecido, sempre buscou e defendeu uma representação unilateral do real e da “verdade histórica”. E mais, a dimensão positivista não dá conta de ampliar os elementos que estão envolvidos nos processos históricos. A história positivista, factual e tradicional do século XIX mostrou-se insuficiente para atender os objetivos da atual produção historiográfica.

A partir dessa constatação, os historiadores e pesquisadores Marc Bloc e Lucien Febvre no final da segunda década do século XX, defenderam a consideração e existência de um passado mutável e problemático, que, por meio da investigação mais alargada da história, permite representar e investigar o homem: agindo, transformando e sendo transformado dentro de seu tempo ou tempos. Para esses teóricos, o passado deve ser abordado de outra maneira, valorizando outros elementos que compõem a história, pois o homem é um personagem histórico que não é imutável e sim dinâmico, no

seu tempo e lugar. A história positivista não considera relevante o contexto histórico inserido em diferentes personagens e representações do fato, e sim uma única versão ou única “verdade”. Esses historiadores, em 1929, deram origem a um novo movimento de renovação da historiografia e que está na base do que hoje chamamos de “Nova História”.

A Nova História considera e faz uso de parte das conquistas e de técnicas do método positivista. E para além, a História Nova ampliou o campo do documento histórico, substituindo a história fundamentada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos escritos de todos os tipos e formas de escritas: documentos figurados, produtos das fontes arqueológicas, dos acervos públicos ou privados, das bibliotecas, dos relatos orais, de artefatos, dos vestuários, de utensílios, de materiais pedagógicos etc.. Uma estatística, um mapa, um gráfico, uma cartilha, um diário de classe, mapa de registro de frequência de alunos e professores são, para a História Nova, documentos, vestígios de extremo valor. A Nova História desfruta dessa conquista metodológica científica e está alicerçada em sua base universitária.

A Nova História, fruto da revista *Annales d'histoire économique et sociale* lançada por Lucien Febvre e Marc Bloc em Estrasburgo, em 1929, objetivavam tirar e tiraram a história do seu marasmo, da rotina “confinada e disciplinar”, com o signo inovador de história para além dos aspectos “econômico” e “social”. Expectava promover uma história que fosse além do domínio econômico e político, atingindo os domínios do social, do cultural e de outras áreas de conhecimento quase completamente abandonadas pela história tradicional. A área social foi aquela que os seduzira por seu carácter “vago”, que permitia falar de tudo, e assim, permitia “saltar os muros, derrubar as divisões que separavam a história das ciências vizinhas, especialmente a sociologia”(Le Gooff, 2005, p.39).

A Escola dos *Annales*, conjuntamente com o marxismo, realizou um profundo questionamento da história positivista, que era repositória de narrativas e de descrições exaustivas e factuais dos fatos acontecidos. Criticavam a concepção de “fato histórico”, já que, para Angela Maria Souza Martins “não há fato histórico, na verdade existem interpretações históricas construídas pelo historiador por meio de hipóteses e conjecturas. Não se pode fazer uma história que fique na superficialidade dos acontecimentos” (Martins, 2006, p. 122). Deve-se, pois, construir uma história que dê conta, que explique as vinculações entre os diferentes aspectos de contexto social em que se insere.

O movimento catapultado por Marc Bloc e Lucien Febvre, na França, tornou-se manifestações mais efetivas e duradouras contra a historiografia factualista, centrada nas ideias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas da história tradicional. Contra ela, a

história positivista, os historiadores propunham uma história-problema, viabilizada pela abertura da disciplina às temáticas e métodos das demais ciências humanas, num constante processo de alargamento de objetivos e aperfeiçoamento metodológico. Supera o tempo linear da historiografia tradicional, construindo uma temporalidade múltipla, uma história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, com seus modos de estar no mundo, de viver, sentir e pensar. Esse vetor interdisciplinar da Nova História serviria, pois, como base para a reformulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica, que estaria inscrita sob o signo do “social”.

A prioridade das relações sociais na interpretação da história, com enfoque interdisciplinar, permite a busca de uma história que apreenda o econômico, o mental, o social e o político, o que possibilita abrir o trânsito para o diálogo com outras ciências humanas. Tanto a Escola dos *Annales* quanto o marxismo travaram esse diálogo, mas com categorias e estilos de análises históricas diferentes.

A primeira geração de historiadores e posteriormente as outras gerações dos *Annales*, segundo Ronaldo Vainfas (1997, p. 130) “uma história que se furtava ao diálogo com as demais ciências humanas, a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia, a economia e, sobretudo, a sociologia, desde a obra de Durkheim”, considerada na França, a rainha das disciplinas da área humanas. Opondo-se à história historicizante, Lucien Febvre e Marc Bloch propõem combater e renovar a historiografia da investigação histórica através do movimento “História Nova”. A partir dos anos de 1960, Fernando Brudel e Jacques Le Goff deram grande contributo e impulso ao movimento, ampliando seu campo das indagações.

No calor do debate epistemológico emergiram nas décadas de 1960 e 1970, as novas gerações da Escola dos *Annales*, que têm como um dos seus principais representantes Roger Chartier (1986). Este autor discordava de alguns historiadores dos *Annales* que colocavam o estudo da cultura no terceiro nível, dando prioridade aos estudos socioeconômicos, como também dos historiadores marxistas que consideravam as relações econômicas e sociais como determinantes das relações culturais. As representações do mundo social, de acordo com Roger Chartier, fazem parte da realidade social e são campos de prática cultural e produção cultural.

Esses traços da discussão entre as gerações primeiras e as mais recentes da Escola dos *Annales*, conjuntamente com a teoria marxista em torno da história com viés social e cultural, nos é útil, pois, nos serve de bússola para guiar o caminho e ampliá-lo para outros campos da Nova História, a História da Educação. Nessa esteira de entendimento, a educação como prática composta de recheio

pleno de intencionalidade que subscreve a todos os homens, formal ou informalmente, vincula representações, valores e crenças no sentido de consolidar e transformar os saberes da realidade, pois a História da Educação é a história de uma prática social que possibilita a construção de saberes e práticas numa determinada realidade social e histórica.

A Nova História, como movimento resultante da *Revista dos Annales*, dos domínios da ciência histórica diz respeito não só às narrativas dominantes, mas também, às representações dos fenômenos, à valorização dos “documentos oficiais”, validados pelas governanças. Os documentos considerados “não oficiais” são, também, fontes importantes e essenciais da Nova Ciência Histórica. Nesse entendimento do acontecimento histórico é que a investigação, a análise e a interpretação teórico-metodológico do viés da Nova História, inscreve, no campo educativo, as instituições escolares, os documentos escolares, os artefatos pedagógicos e outros, como elementos explicativos para dar a conhecer o acontecido, no tempo histórico de média duração, como é o caso do nosso estudo investigativo, subjacentes a História da Educação do Estado do Amazonas, a criação e instalação dos Grupos Escolares como um dos espaços educativos destinados ao Ensino Primário.

1.2 História da Educação: um dos campos investigativos da Nova História

A História da Educação é um campo de investigação do fenômeno educativo que subordina a ele os seres humanos e, ao se fazer no tempo, ancora-se igualmente como parte da História, nos aportes epistemológicos da Nova História, possuindo, contudo, relativa autonomia. Essa relativa autonomia não a desvincula das suas determinações materiais e empíricas que lhe confere a cientificidade porque ela não se faz o tempo todo a reboque das bases econômicas e políticas. Portanto, esse “lote”² da ciência histórica comporta igualmente as abordagens científicas de um importante recorte da realidade vivida pelos homens, em um determinado tempo e lugar histórico.

Investigar o acontecido como fenômeno educativo no contexto histórico em que surgiram é observar e entender a concomitância entre os avanços e recuos das relações sociais. Não significa dizer que essa concomitância sincrônica deva ser simplesmente um paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões ligadas à educação são produzidas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos seguimentos da sociedade e do poder. Assim entendida, a educação não é, por conseguinte, um fenômeno neutro, pois sofre os efeitos do jogo de poder por estar, de fato, envolvida com as questões políticas.

² O termo “lote” usado por nós, diz respeito à classificação dada por José D’Assunção Barros na sua obra “O campo da História: especialidade e abordagens”, 2008. Usa o termo quando explica a classificação e organização das Ciências Histórica em sub-áreas especializadas.

Buscamos no dizer de Justino Magalhães o entendimento da História da Educação como um dos aportes da Nova História, na intenção de compreender o movimento capturado pela educação, como sendo:

Um movimento renovador da historiografia europeia que marcou as décadas de 70 e 80, a história da educação, aberta à interdisciplinaridade, designadamente associada à sociologia, tende a evoluir da história institucional (centrada na educação como sistema, como instituição) para uma história problemática, aberta às relações da educação e das instituições educativas na sua diversidade sociocultural e pedagógica, como a sociedade, estribando-se numa panóplia de conceitos e temas inovadores: herança cultural, igualdade de oportunidades, educação e mobilidade social, educação e desenvolvimento, educação e poder, educação e reprodução social, educação e gênero (Magalhães, 1996, pp. 17-18).

A história da educação, no itinerário descrito por Justino de Magalhães, acabou também por constituir-se como campo autônomo, dotado de objeto próprio, ainda que tangencialmente imbricado por outros aportes como: político, social, cultural e/ou, com eles caminhando.

No Brasil, o caminho percorrido pelos estudos investigativos no “lote” da história da educação anterior aos anos de 1970 e 1980, segundo Sergio E. M. Castanho preocupava-se, sobremaneira com o dever da educação, representado pelas ideias pedagógicas, pelas propostas que pedagogos e pensadores apresentam à educação ...” Para além disso, a História da Educação (denominação que muitos chegaram a contestar) “preocupava-se com a *normatividade*, isto é, com o conjunto de normas legais ou administrativas, que regulavam o campo educacional” (Castanho, 2006, pp. 155-156) . A partir do ano de 1990 até os dias atuais, os estudos no campo da História da Educação tem tido uma significativa reação, ampliando seus campos de estudo, passando a investigar dentre outros aspectos, a relação da escola com a sociedade, com as questões políticas, com as questões econômicas, com as questões religiosas e com as jurídicas, o que corroboram para demarcar o fenômeno educativo como um “fato social” inscrito em determinado tempo e lugar.

Com efeito, a História da Educação como um dos domínios da ciência histórica, da Nova História, se ocupa em investigar, não só narrativas consideradas dominantes, mas também, as representações dos fenômenos, da valorização dos vários documentos pedagógicos educativos³ como fonte fulcral de análise da história da educação. A investigação, sob a luz da premissa da interdisciplinaridade concebida pela Nova História, evidenciada pela herança dos traços materiais e pelos vestígios da ação do homem no “lote” da História da Educação, busca saber como os quatros

³ O sentido dado à expressão “documento pedagógico educativo” aqui por nós no estudo, diz respeito aos artefatos pedagógicos como: mapas, livros, cartilhas, manuais pedagógicos, quadros, carteiras, bancos, cadeiras, mesas etc., produzidos pelo homem para atender às necessidades modernas e racionais do campo da pedagogia escolar.

primeiros Grupos Escolares na cidade de Manaus se constituíram em espaços educativos de Instrução Pública Elementar.

Ressaltamos, contudo, que essa abordagem histórica de consubstanciar a pesquisa na área da educação, envolve a ampliação do conceito de documento histórico, do alargamento das temáticas e do arcabouço teórico-metodológico da pesquisa, ao mesmo tempo em que abre um leque de novas possibilidades de entendimento da realidade, pois exige de nós, enquanto investigador, grandes cuidados com as interpretações, com os procedimentos metodológicos e com a ancoragem teórica, para que assim, tenha-se o desejado equilíbrio entre o rigor científico e a autonomia de análise.

Na esteira desse entendimento, as questões teóricas e metodológicas que consubstanciam a pesquisa ancoram-se, portanto, nessas novas abordagens de perspectivar a História da Educação, não só como relato ou recitação de acontecimentos educativos, mas como análise com interpretações e releituras que se apresentam, na dimensão de representação do olhar de uma versão da história institucional, como possibilidades novas e diferentes construções de sistemas explicativos.

No uso deste suporte teórico-metodológico, a investigação realizada por nós mostrará como o Grupo Escolar se constituiu para além do processo de socialização cultural, um espaço material, político, simbólico e social, em uma Instituição educativa para a prática da Cultura Escolar, consolidando-se e tornando-se referência de escola, demarcada e configurada na História da Educação Brasileira, como uma Instituição de enorme valência para a execução do Projeto Educacional Republicano para o Ensino Primário que tinha como um dos seus objetivos, “civilizar a população”, principalmente as crianças e os jovens brasileiros.

Essas são algumas reflexões teórico-metodológicas que participam do nosso olhar no desenvolvimento da investigação. São reflexões sedimentadas nos pressupostos teórico-metodológico da Nova História, no viés da História da Educação, na recolha e no uso de documentos diversos, manejados no sentido de apresentar provas como documentos que validam “procedimentos de acreditação” que dizem respeito não só à criação e existência dos Grupos Escolares na cidade de Manaus, como também, à trajetória percorrida por este modelo de escola pública primária que surgiu nos primórdios do Brasil República, em todo o território nacional, como a escola da “ordem e do progresso”. Salientamos que as fontes documentais utilizadas como subsídio à investigação não foram tomadas por si mesmas, mas analisadas, relativizadas, e – capturadas pelas nossas análises - transformaram-se em documentos históricos que dão sustentação científica à pesquisa empírica.

Por conseguinte, o método perspectivado estabelece um caminho para nossa pesquisa, contudo, não é um caminho reto, linear, de passos e etapas a serem seguidas de forma ritualista e mecânica, é mais um conjunto de meios e estratégias que envolvem idas e vindas, avanços e retrocessos, adotados por nós como forma de compreender o fenômeno histórico acionado, conjugando-o à luz do aporte teórico-metodológico.

Essas são algumas das ideias que participam do olhar com o qual propusemos desenvolver nosso estudo no Amazonas, na cidade de Manaus, fazendo uso das fontes documentais e alicerçado em princípios que nos fazem sentir comprometidos, e assim, permitir compreender para então, (re)construir a história dos quatro primeiros Grupos Escolares instituídos na cidade que receberam as denominações de: Grupo Escolar Saldanha Marinho, Grupo Escolar José Paranaguá, Grupo Escolar Gonçalves Dias e Grupo Escolar Silvério Nery, todos criados em 1897, pelo mesmo Regulamento da Instrução Pública do Estado do Amazonas⁴.

1.3 O Caminho percorrido pelas pesquisas em História da Educação no Brasil

Teceremos algumas considerações sobre os percursos seguidos pela pesquisa em Educação no Brasil, mostrando as configurações mais marcantes ao longo do caminho percorrido por essa área, quanto às condições da pesquisa e da produção desse campo.

As pesquisas que tiveram por objetivo pesquisar e analisar o campo de estudo da educação brasileira, como disciplina escolar ou campo de investigação, têm colocado como ponto de partida e ênfase na constituição da disciplina, com a instalação e funcionamento dos Cursos Normais no Brasil. Apesar de reconhecer a historicidade da questão, José Claudinei Lombardi afirma que “a constituição da disciplina não se deu concomitantemente, nem conduziu necessariamente, à pesquisa histórico-educacional” (Lombardi, 2004, p.160). O autor advoga que foram processos que ocorreram paralelamente, por um lado com o objetivo de imputar o entendimento histórico da educação e da pedagogia, articulada à filosofia e as outras disciplinas científicas e, por outro lado, pelo entendimento da educação como campo de pesquisa histórica, que teve como aspecto de importância fundamental, a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil – IHGB, em 1838, cujo objetivo maior era reunir e publicar documentos relevantes para a História do Brasil, para o Ensino e para os Estudos de História Brasileira.

⁴ A criação do Grupo Escolar na cidade de Manaus foi regulamentada pelo governo do Estado do Amazonas Sr. Fileto Pires Ferreira, através do Regulamento da Instrução Pública do Estado do Amazonas, Decreto n. 191 de 9 de setembro de 1897.

Em outras palavras, houve um duplo, mas não necessariamente articulado, processo pelo qual se constituía a disciplina História da Educação e, por outro lado, teve início a investigação sobre educação. Esse campo de pesquisa surge pelas ações de historiadores profissionais, que criaram o Curso de Pedagogia em 1939 e formaram professores, mas quando a História da Educação tornou-se componente curricular e começou a ser ensinada regularmente, acarretou conjuntamente a necessidade de investigações específicas na área em questão e, com o passar dos anos, configura-se em um campo de estudo próprio dos pedagogos.

Com a criação do Curso de Pedagogia, a formação do pedagogo foi fortemente marcada pelos estudos históricos que estavam centrados mais na história das doutrinas pedagógicas, deixando para segundo olhar, a História da Educação como fato social, assim como, a História da Educação Brasileira propriamente dita. Para ministrar a disciplina, os professores eram formados pelo próprio Curso de Pedagogia, jamais recrutados de Cursos de História, pois não havia lá, nos Cursos de Licenciatura ou de Bacharelado em História, espaços de estudo na área da História da Educação.

Com isso, a História da Educação foi caracterizando-se como um espaço cultivado predominantemente por investigadores originados da área da educação, formados através dos cursos de pedagogia. Dessa forma, os historiadores, de modo geral, acabaram por não incluir a educação entre os seus domínios de investigação histórica.

Somando-se aos dados, Demerval Saviani (2005, p. 23) argumenta que o desenvolvimento das investigações na área da História da Educação se deve, ainda, a aproximação estabelecida com as demais áreas afins das ciências humanas, “consolidando-se o lugar da educação nesse âmbito na medida em que se afastava, por assim dizer, da pedagogia enquanto teoria e prática da educação ou ... enquanto ciência da e para a prática educativa”.

A História da Educação como um campo articulado de ensino e da pesquisa, detentor de conhecimento próprio, institui-se e desenvolveu-se muito recentemente, com a institucionalização dos programas de pós-graduação, a partir de 1969. A demarcação do campo histórico-educacional aconteceu muito lentamente e acompanhou de forma bem imbricada, o próprio movimento de consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e, no interior deles, o da pesquisa educacional. Enquanto os programas de pós-graduação em educação demonstravam todo o seu glorioso aumento no campo da pesquisa, o Curso de Pedagogia definhava e se debatia em uma crise profunda da qual seria muito difícil sair.

Dentro do contexto referido, a História da Educação se constituiu e alargou-se como um domínio de caráter pedagógico paralelamente e, em alguns momentos, à margem das investigações propriamente historiográficas. No entanto, ao longo e principalmente nos anos finais do século XX e início do XXI, os investigadores-educadores especializados na História da Educação estão a fazer um grande esforço para adquirir maior competência no âmbito historiográfico, para assim estabelecer um diálogo de “igual para igual” com os demais historiadores. No Brasil, segundo Demerval Saviani (2004, p.23) “cabe frisar que esse diálogo se tem dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, ‘historiadores de ofício’ e não no sentido inverso”.

Com a solidificação dos programas de pós-graduação no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, houve um substancial incremento quantitativo e qualitativo na pesquisa na área da história da educação, contribuindo para a sua afirmação e assegurando, dessa forma, o seu espaço acadêmico diante das outras áreas, reforçado pela tendência ampla dos coletivos de pesquisas, cujos resultados são consequências diretas da reorganização e de novos redirecionamentos das políticas científicas e tecnológicas ocorridas no Brasil, sob a tutela principalmente do CNPq.

As pesquisas na área educacional no Brasil abrem-se para novos objetos, novos problemas, novos métodos, novas fontes, e, por sua vez, confere maior especificidade ao campo da história da educação, constituindo-se com domínio próprio de investigação, contando com o apoio de várias instituições financeiras ligadas à ciência e à pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelas Fundações Estaduais de Amparo e Fomento de Pesquisas.

1.4 O tempo e o lugar nos quais se inscrevem a investigação

O nosso estudo assenta-se em um período cronológico compreendido entre os finais do século XIX e a primeira década do século XX. Este arco temporal corresponde, no essencial, ao momento de criação e implantação dos Grupos Escolares de Manaus, consolidando-se progressivamente como escola de/para o Ensino Primário. Esta “baliza temporal”, por nós proposta, traduz e converge para o momento em que nascem, em várias capitais do Brasil, os primeiros Grupos Escolares como novo modelo de escola para o Ensino Primário. Em Manaus, inúmeras transformações estavam ocorrendo em torno da racionalização do espaço público, das edificações públicas e particulares, da urbanização e do embelezamento imputadas à cidade no afã de torná-la: moderna, racional, urbana, higiênica,

civilizada, uma “*la belle vitrine*”. Na conjuntura dessas transformações urbanas, o poder governamental estadual decreta a criação e conseqüentemente a organização dos primeiros grupos escolares, como novos espaços pedagógicos para o ensino primário.

Em síntese, o tempo histórico que abarca a investigação: período compreendido entre 1890 a 1910; o local, o território onde se encontra assentada a investigação é a cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, Brasil.

Em se tratando dos elementos que comportam e contribuem para esse estudo ter caráter epistêmico, isto é, pensando nos componentes considerados como elementos que imputam validação científica a esta pesquisa, alguns pontos merecem ser ressaltados, tendo em vista que esta é uma investigação inscrita, preponderantemente, em uma situação de análise descritiva, seja quanto ao tempo, ao espaço, e principalmente, ao próprio objeto do estudo.

A questão da periodização não é um dado empírico, é antes, “uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando explicar o fenômeno que se propõe investigar” (Saviani, 2007, p. 12). Partindo desse entendimento de Dermeval Saviani, este trabalho organiza os dados referidos na investigação, dentro do período histórico de arco temporal, aproximadamente de 20 anos de história, entre 1890 a 1910, sem, contudo, ser rigorosamente delimitado.

O tempo, demarcado por nós, objetiva dar conta de explicar cientificamente o objeto investigado. Para isso, usamos as novas noções de temporalidade proposta por Fernando Braudel que desestruturou o organizado e arranjado tempo da história tradicional. Para o teórico, há uma arritmia nos tempos do mundo. Os tempos do mundo de Fernando Braudel⁵ classificam e configuram-se como: *tempo breve* que é para ele, o tempo dos acontecimentos, da vida cotidiana, a “espuma das ondas”; enquanto que o *tempo médio* é o tempo das conjunturas, dos movimentos mais ritmados, é o do “movimento das ondas” e por último, o *tempo longo*, é o tempo das estruturas, das mudanças lentíssimas, o tempo quase imóvel das mentalidades, é o tempo que se compara às “correntes das profundezas dos oceanos”.

A classificação configurada por Fernando Braudel nos ajuda a entender a noção de tempo histórico como uma modalidade marcada por ritmos diferenciados de acontecimentos que dá a ver a experiência humana no mundo. É fundamental creditarmos ao estudo a renovação do conceito de

⁵ Destaca a temporalidade usada por Fernando Braudel no *Annales* na obra, História e Ciências Sociais (1986).

tempo histórico da ciência Histórica produzindo de fato uma Nova História, pois a nova concepção de tempo carrega em si mesma uma nova ideia de história.

É dentro dessa noção de tempos do mundo de Fernando Braudel, que demarcamos o objeto investigado, na configuração de *tempo médio*. O *tempo médio* permite fazermos certo nível de generalizações necessárias, pois “o historiador dispõe com toda a certeza de um tempo novo, elevado à altura de uma explicação, em que a história se pode inscrever, recortando-se, segundo pontos de referência inéditos” (Braudel, 1986, p. 13), seguindo o movimento da sua própria respiração.

Outro elemento que consideramos de validade científica e que participa das reflexões teóricas e metodológicas desta pesquisa diz respeito à questão da territorialidade, do lugar. O território onde a pesquisa está ambientada é local, isto é, a cidade de Manaus. Entretanto, estabelece constante relação com espaços *micros* em relação a ele (seus espaços socioculturais, de um modo especial entre os quatro grupos escolares criados na mesma data na cidade e pelo mesmo regulamento), como também busca um diálogo frequente com espaços *macros* de maior abrangência como o Estado, a Região e o País. A dimensão *meso* permite conhecer e conseqüentemente caracterizar os agentes históricos e adequa-se à fonte histórica de maior valência nesta investigação – as Mensagens Governamentais e os Regulamentos da Instrução Pública do Estado do Amazonas.

A dimensão *meso*, por nós entendida, é uma característica que norteia e contribui com a sistematicidade da investigação, pois ela consubstancia o esforço de abordar as várias questões e fenômenos históricos que participaram do trabalho, ou seja, contribui com o propósito de validar os resultados perspectivados de forma articulada com a proposta teórico-metodológica do objeto e das problemáticas da pesquisa.

Para além desses elementos que nos ajudam a demarcar o tempo histórico e entender os nexos estabelecidos pelo nosso objeto de estudo com o tempo e com o lugar, salientamos que não centramos as nossas análises somente nas situações cotidianas e pedagógicas dos grupos escolares, pois consideramos que necessitam de um foco mais aproximado com o objeto por estarem em uma dimensão mais *micro*. Propomos analisar e entender, também, o surgimento dos grupos escolares, como um dos espaços da instrução pública primária elementar, como parte do projeto educativo civilizatório republicano, proposto e desenvolvido por toda a Nação. E ainda, estabelecer suas conexões com as questões políticas, com as questões sociais e culturais e com as questões econômicas imbricadas na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas e na Nação, para assim analisarmos o

objeto de modo mais amplo, entendendo-o na sua complexidade. Dessa forma, a investigação situa-se em uma perspectiva *meso*, intermédia.

Na intenção de dotar o estudo de análises coerentes e consistentes, isto é, de explicar os fenômenos tentando aproximar a reconstrução histórica, o mais próximo possível da realidade passada, vivida, fizemos uso de fontes creditadas pela sociedade e pela historiografia brasileira que são, dentre outros: os regulamentos para a instrução pública, as mensagens governamentais, os relatórios de diretores da instrução pública, registrados na época⁶, e através das nossas inferências interpretativas dos relatos, das categorias e atitudes da época em que a pesquisa se inscreve.

Tivemos o cuidado de assegurar a consistência dos resultados de nossa pesquisa por meio do intercruzamento das fontes, sempre que necessário e possível. Mantivemos, ainda, ao longo da investigação, a atenção em expor as referências das teorias análogas em aproximação de verdades através de paráfrases e do empreendimento de diálogos com pesquisadores, estudiosos e historiadores das temáticas que servem de ancoragem e escudos para o desenvolvimento da investigação.

Entendemos que o ineditismo da investigação está assegurado em dois principais aspectos: primeiro diz respeito à escolha do tema, merecedor de estudo e que ainda não se tinha realizado pela historiografia da História da Educação do Estado do Amazonas; o segundo diz respeito ao caminho como procedemos as análises, procurando interpretar os acontecimentos e entendê-los à luz do olhar atribuídos pelos sujeitos que os conceberam e viveram, buscando compreender a realidade, procurando nos distanciar das simples narrativas e repetição dos fatos acontecidos, para assim, desconstruir os fenômenos e buscar uma construção própria.

Temos a intenção de empreender no estudo uma investigação coerente com seus propósitos, no cuidado de dotá-la de uma fundamentação teórica capaz de escudar nossas inferências, bem como de elaborar uma narrativa argumentativa estruturada de modo progressivo, tanto em relação à ordem cronológica dos acontecimentos, quanto no que diz respeito à coerência processual do objeto de análise. E por fim, procuramos expor nossas conclusões tendo em mente os objetivos propostos e os acontecimentos analisados.

⁶ Entendemos nós que para manter a fidelidade ao suporte documental, isto é, dar validade às fontes primárias na investigação e visando dotar ao leitor uma aproximação maior e real com a grafia da língua portuguesa original dos documentais da época, conservamos nas citações dos textos, ao longo dos capítulos que compõem o estudo, a mesma grafia dos documentos originais que participam do estudo.

Trata-se, de construir a história da trajetória dos **Os Grupos Escolares de Manaus: 1890 – 1910. A escola republicana de ensino primário**⁷. Sua importância como objeto de investigação se inscreve pelo fato dele compor o projeto republicano educativo civilizatório que iria resgatar a Nação do seu analfabetismo, transformando-se em um modelo de instituição escolar que se transformou na última década do século XIX e na primeira do século XX, em todo o território nacional, em “Escola da Ordem e do Progresso, Templo de Civilização”⁸ de Ensino Primário.

1.5 O Objeto investigado: os primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus

O estudo objetiva explicar a criação, a instalação e as mudanças que essa modalidade escolar representou para a educação escolar na cidade de Manaus e o Estado do Amazonas, pois era uma escola especialmente urbana para atender às necessidades modernas de escolarização das crianças e jovens da cidade. A criação dos Grupos Escolares, como a escola primária graduada, traz implicações positivas nos campos socioculturais, políticos e na formação dos professores, a partir de sua instalação e sua consolidação, validada pela nascente república brasileira, rompendo com o modelo de escolas unitárias e ditas antigas e ultrapassadas do período imperial.

No contexto do projeto político e social republicano, atribuindo-lhes a missão de formar o cidadão republicano, esse modelo de escola primária, para Maria Cecília S. Teixeira desempenhou:

A missão exercida pelos ‘apóstolos da civilização’ que, no seu fazer cotidiano, semeavam o ‘pão do espírito’, num ‘templo de civilização’. O uso destas metáforas, naquele momento indica a representação que se tinha da escola enquanto espaço de manifestação do sagrado, na medida em que se atribuía à educação um poder mágico de transformação social (Teixeira, 1998, p. 13).

Esse indicador de que a educação se vestia de um “poder mágico” de transformação social, de progresso e de civilização, é identificado por nós em 1852, quando a Região Amazônica, a Província do Amazonas era identificada apenas como um cenário de “natureza composto de espaço desumanizado e vazio de cultura”. A partir de sua autonomia administrativa em 8 de março de 1852, para convalidar esse “poder mágico” atribuído à escola, o presidente João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha organiza através do Primeiro Regulamento Provincial, a Instrução Pública no mesmo ano de instalação da Província.

Entendemos que a originalidade do estudo sobre a instituição-instalação dos primeiros grupos escolares da cidade de Manaus se apresenta, entre outros aspectos, na forma como desvelamos para

⁷ Grifo nosso.

⁸ São metáforas títulos de obra historiográfica de autoria das pesquisadoras Crislane Barbosa Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto e de Rosa Fátima de Souza, publicadas respectivamente em 2012 e 1998.

a sociedade as práticas mais que simbólicas, na demonstração de como as práticas educativas da instrução pública primária organizavam o espaço-tempo da escola graduada, do grupo escolar. Trata-se de uma instituição educativa, que ainda não tinha sido historicizada pela historiografia local, como também, pela historiografia da história da educação brasileira.

Os Grupos Escolares enquanto instituições educativas de pedagogia moderna foram dotados de uma maior complexidade que as escolas isoladas, pois, elas foram concebidas dentro dos princípios da racionalidade científica e da divisão do trabalho, isto é, a racionalidade científico-pedagógica fundamentava-se na organização de salas de aula pela classificação dos alunos por nível de saberes. Em cada sala de aula ou grau, um professor ou professora executava um plano de estudos com conteúdos curriculares previamente estabelecidos, cumprindo meticulosamente uma jornada escolar e conseqüentemente resultava em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. No que se refere à divisão social do trabalho, o professor-professora teria uma única sala onde estava reunido um grupo de alunos com o mesmo nível de aprendizado, isto é, para cada professor, uma turma. A escola passa a ser gerida e administrada por um diretor que tinha como função prover a escola e fazê-la funcionar.

Com efeito, as análises investigativas apresentadas neste trabalho objetivam descortinar a instituição escolar, criada pelo homem, a fim de desenvolver atividades consideradas carecedoras e transmissoras dos saberes, portanto, um processo dotado de intencionalidade, formalização e sistematicidade, produtor de culturas, ao mesmo tempo em que se fizeram produtos culturais, constituindo-se no seu lastro histórico, artefatos portadores de identidade própria.

A investigação realizada vem, pois, preencher o **espaço em branco**⁹ na historiografia da história da Instrução Pública Primária na cidade de Manaus na medida em que pretende dar a ver, como valência, como o governo do Estado do Amazonas responde ao Projeto Republicano, que almejava adotar em todo o território nacional um modelo de escola capaz de comungar em seus espaços territoriais uma educação moderna, cientificamente dotada de racionalidade pedagógica, edificada em espaços próprios, ancorados em medidas que privilegiavam os aspectos higiênicos, com mobiliários e materiais didáticos adequados, possuidora de corpo docente qualificado pelas Escolas Normais, fazendo jus à modernização e ao espírito civilizatório que a cidade de Manaus vivia no período do *fausto* produzido pela economia da borracha. A existência dos Grupos Escolares como modelo de

⁹ O termo **espaço em branco**, por nós usado no estudo, significa ausência de pesquisa científica que dê a ver a sua existência e sua importância na tentativa de universalização da educação primária na cidade de Manaus e posteriormente para todo o Estado do Amazonas.

escola graduada, racional, só foi extinta pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de n. 5692 de 1971.

1.6 O estado da questão

Nas análises do repositório documental do campo historiográfico brasileiro produzido sobre a temática, nos revela um acervo significativo da história dessas instituições escolares como espaços educativos de instrução primária por quase todo o território brasileiro. No recorte temporal delimitado pela pesquisa há, em vários Estados da Nação, uma vasta produção de obras expressivas. Dentre elas, destacamos como primeiro estudo inaugural sobre o tema, a tese de doutoramento que subscreve a institucionalização da Escola Primária Graduada: os Grupos Escolares do Estado de São Paulo. Essa produção é extremamente original e inovadora, pois mostra a escola primária não somente como uma organização administrativa, pedagógica e complexa, mas também, como uma organização que contempla uma cultura própria na qual transita o imaginário social de instrução pública muito mais ampla. Ao colocar em cena a história da educação, Rosa Fátima Souza expõe as práticas e os dispositivos da “(re)invenção da escola que resultaram na institucionalização dos grupos escolares de São Paulo”, no período de 1890-1910 (R. F. Souza, 1998).

Outro destaque historiográfico que na nossa reserva de conhecimento se faz necessário mencionar é o livro de Irlen Antonio Gonçalves, fruto de sua tese de doutoramento. O estudo contribui para compreensão do conjunto de práticas que envolvem o “cotidiano escolar” vivenciado nesses novos espaços escolares, no cumprimento das normas e de usos de práticas realizadas que caracterizavam a cultura escolar dos primeiros grupos escolares do Estado de Minas Gerais na transição do século XIX ao século XX (Gonçalves, 2006). O investigador referencia a noção de cultura escolar como movimento tenso e conflituoso, o qual vai, com o passar do tempo, desqualificando as práticas sociais e educativas no âmbito das famílias - especialmente as famílias pobres, entendidas pela sociedade como ignorantes -, das ruas, desqualificação dos sujeitos rotulados como incapazes de cuidar de si, daí o entendimento e, conseqüentemente, a imposição da instrução primária como “redentora” da civilidade, traço que marcou o projeto republicano para a sociedade mineira e alarga-se para a brasileira no final do século XIX e início do século XX.

Outro autor a realizar pesquisa sobre grupos escolares é Antonio Carlos Ferreira Pinheiro que transformou sua tese de doutoramento no livro “Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba” (A. C. Pinheiro, 2002). A obra versa sobre a existência das primeiras escolas na província da Paraíba até a criação dos primeiros grupos escolares em 1916, ambientado em um arco

temporal de 1849 a 1949. Para o autor, o arco temporal comporta dois longos períodos dotados de características bem singulares denominados: a primeira de *era das cadeiras isoladas*; e a segunda de *era dos grupos escolares* no Estado da Paraíba. O estudo contribui para o entendimento e a construção de um saber sobre a história da educação brasileira, expondo suas análises a partir do assente na unidade da Nação e para além, dá a ver as especificidades históricas locais da educação no Estado da Paraíba.

Outra pesquisa que destacamos é a de Crislane Barbosa Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto com a obra “Escola da ordem e do progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte” (Azevedo & Stamatto, 2012). O estudo comporta um arco temporal de 1900 a 1920, onde inscreve que em 1908 foram criados no Rio Grande do Norte-Natal os primeiros grupos e em 1911, o governo de Sergipe-Aracajú, criou os seus primeiros. As autoras respeitam as diferenças e semelhanças que permearam o processo e sedimentação dos grupos escolares nas capitais, como símbolos mais que simbólicos das metáforas “ordem e progresso” da República brasileira. Inserem-se, com efeito, no rol dos estudos que privilegiam um dos principais símbolos da modernidade da sociedade brasileira num tempo histórico, relativamente recente.

Esses e outros trabalhos investigativos inscritos na historiografia brasileira e amplamente divulgados serão configurados por nós no estudo inscrito no capítulo terceiro, através de um quadro demonstrativo, no qual mostraremos a institucionalização dos grupos escolares no território brasileiro, como também, os seus anos de criação. Dando a ver, dessa forma, os vários estudos já realizados sobre essa temática referente à escola primária graduada, moderna e republicana.

Ainda sobre a abordagem da historiografia, entendemos como relevante pontuar, além das obras citadas acima, três estudos sobre a instrução pública no Amazonas, de modo mais geral, sobre a Instrução na Amazônia Imperial, que *a priori* “foge” ao nosso marco temporal, contudo alimenta um diálogo com a nossa temática, mostrando o percurso usado para a estruturação e sedimentação da educação na vasta região do Grão Pará. A historiografia da educação no Amazonas pontua como o primeiro deles, o estudo de Garcilenil do Lago Silva (1985).

É um importante estudo investigativo, o qual configura a instrução na Amazônia colonial portuguesa em três períodos. O primeiro refere-se ao Regimento das Missões no período de 1616 a 1757. Pelo Regimento, a Igreja Católica através das suas diferentes ordens religiosas, principalmente a dos Jesuítas, lhe atribui a responsabilidade da catequese, como também, o controle da educação da colônia, sobremaneira a dos índios. Nomeadamente é uma instrução elementar que tem como valência

maior, servir aos interesses da Igreja e não aos interesses da Coroa Portuguesa. O segundo período é do Regimento do Diretório Pombalino, período de 1757 a 1798, que, através da ação do Marquês de Pombal, retira da esfera da Igreja e transfere a responsabilidade da educação dos índios e dos filhos dos colonos para os diretores de aldeia, dotando a educação de característica laica através das chamadas “aulas régias e disciplinas isoladas”. Segundo estudo de Freire José Ribamar Bessa (2003), este fato estabelece o início do “aportuguesamento” da Amazônia Brasileira. Contudo, a medida administrativa imperial do Marquês de Pombal não conseguiu, com a sua reforma educativa na Amazônia, como também, em todo o Brasil, efetivar verdadeiramente a Instrução na colônia. O terceiro período a que se refere o estudo é o do Regimento Provisório, delimitado no arco temporal de 1798 a 1808, identificado pela autora como tentativa de sistematizar o ensino em toda a província da Amazônia portuguesa, denominada no período de Capitânia e posterior Província do Grão Pará.

Julgamos oportuno esclarecer que a Amazônia, no estudo de Garcilenil do Lago Silva, se reporta aproximadamente a toda a área que corresponde hoje a Amazônia Brasileira, excluindo o Estado do Acre, isto é, o espaço geográfico que no período colonial brasileiro comportava a Capitânia-Província do Grão Pará. Inscreve a historiadora que “essa Amazônia e o Brasil constituíram, no período colonial dois Estados Coloniais distintos, totalmente independentes entre si do ponto de vista político-administrativo, recebendo ambos, ordens providas diretamente do Reino” (Souza, 1985, p.11) de Portugal.

A segunda referência historiográfica de investigação sobre educação na região é de Irma Rizzini. O estudo trata da educação de meninos nas Províncias do Pará e do Amazonas (Rizzini, 2004) no tempo do Império brasileiro. É um estudo primoroso que analisa, à luz da ciência histórica social, um conjunto de instituições educativas destinadas à Instrução Elementar e à formação de artífices de meninos índios e desvalidos da sorte. A investigação ambienta-se em um arco temporal compreendendo o período de 1850 a 1889, nas duas províncias do norte do Império. A autora nos primeiros capítulos de sua tese discute com muita competência teórica e empírica a Instrução elementar pública, expectável pelas autoridades governamentais do Amazonas e do Pará como uma grande mais valia de educação popular, voltada para a afirmação da nacionalidade, através da imposição e consolidação da língua portuguesa na região. De posse de um suporte documental convalidado em instituições nacionais e estaduais, a historiadora analisou como as duas províncias se inseriram nos movimentos nacionais para combater o auto índice de analfabetos e alargar a instrução pública primária entre as classes mais populares e a população indígena. Sobre isso, nos referenda a autora:

Em um período em que a quantidade de escolas e de alunos passou a ser considerada importante indicador de progresso e de civilização de uma nação. Em se tratando de uma região cercada pelo preconceito contra a *selva* e o *selvagem*, os termos progresso e civilização adquiriram valorização toda especial (Rizinni, 2004, p.1).

As palavras de Irma Rizinni acima nos dão a clareza do quanto os governos - central e os provinciais - lutaram para tornar a instrução pública elementar, um estatuto e um repositório da “ordem, do progresso” e da civilização, o que vai ser paulatinamente consolidado e visualizado nas “cenas públicas” com a criação e posterior edificação dos grupos escolares de várias e principais cidades da Amazônia brasileira e do Brasil, nos anos finais do século XIX e nas décadas iniciais do século XX com a República.

O estudo de Irma Rizinni nos auxilia a compreender os traços da memória educativa, quando inter cruzamos as fontes e as referências. O acontecido subscrito pela historiadora é recolha que nos ajuda a interpretar os fatos documentados, as decisões governamentais e administrativas sobre a educação destinada ao tecido social mais carenciado da sociedade amazônica no período imperial.

Entendemos que esses estudos, mesmo (um pouco) distantes do arco temporal da nossa investigação sobre a História dos Primeiros Grupos Escolares da Manaus, corroboram para a compreensão do “rastros da memória” acerca da instrução pública elementar na Região e em particular, no Estado do Amazonas, em sua capital, a cidade de Manaus. Essas referências são mais valia participativa da nossa investigação, colaborando para inscrevê-la como inédita no campo historiográfico da história da educação brasileira, pois, tira do limbo a “criação e a vida” dos Primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus.

Para concluir nossas análises aproximativas com as produções historiográficas sobre a Instrução na Região Amazônica, especificamente no Estado do Amazonas, temos também, o estudo realizado por Maria das Graças Costa que investiga nos debates nas Constituintes de 1891 e de 1892, no início da República no século XIX, se na agenda de discussões dos congressistas, fazia parte questões sobre a Instrução Pública do Amazonas. Nas suas análises, a pesquisadora identifica que as temáticas nas assembleias da Constituinte de 1892, pela primeira vez, é objeto de preocupação. Registra que a “qualidade da educação e a regionalização do ensino, através dos métodos e materiais pedagógicos, que deveriam ser difundidos no ensino primário público” (Graça Costa, 1993/94, p. 68). Salienta que o ideário educacional integrante na Constituição do Amazonas, em 1891, era resultante do pensamento ideológico republicano representado pelos grupos dominantes locais, cujas ideias

também estavam imbricadas no ideário liberal e positivista que impregnavam todas as reformas educacionais circulantes por todo o Brasil.

Por conseguinte, no dizer de Maria das Graças Costa, a matéria Instrução Pública pela Constituinte de 1891 e 1892, como não poderia deixar de ser, referenda a Constituição Federal que subscreve a educação como “gratuita, obrigatória e laica”. Contudo, “a gratuidade não ganhou garantias de efetivação nas competências do executivo” (Graça Costa, 1993/94, p. 88), pois, dá a ver em todo território nacional instituições particulares pagas, subsidiadas pelo poder público: estadual e central. Posto isso, a investigação estabelece um diálogo aproximativo muito intenso com o objeto por nós investigado, não só pela aproximação com o arco temporal por nós delimitado na pesquisa, como também, pelo intercruzamento de referências e dados que certamente nos auxilia a entender e fazer os nexos, a lógica e o entendimento que consubstanciam nossa investigação.

Para além, o estudo pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre as instituições educativas de ensino primário da cidade de Manaus, existente no final do século XIX e no início do século XX.

1.7 As fontes

As fontes para História da Educação são, segundo Saviani (2004, p. 4), o marco de origem “o lugar onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos” em cujos traços se buscam compreender. As fontes são para a história, fontes construídas, traços de produções humanas, registros de atos humanos. Sendo assim, é delas que brotam e nas quais se apoiam as narrativas dos dados que produzimos a respeito do realizado, do feito pelo homem intencionalmente no campo social-cultural – da história da educação. Partindo dessas premissas, as fontes e as referências teóricas utilizadas no estudo são os elementos fulcrais de validação da cientificidade de nossa investigação.

Ampliando a noção e importância das fontes para a história, fazemos uso dos aportes de José Claudinei Lombardi, que afirma:

As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com os outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida (Lombardi, 2004, p. 155).

São, pois, essa ação humana que constituiu um conjunto diferenciado de documentos contendo informações escritas, como foco forte e maior, mais ainda, nos testemunhos e nos

monumentos arquitetônicos acionados por nós, aproximando e tornando inteligível o nosso objeto de estudo investigativo.

Diante disso, a autenticidade da investigação com o uso das fontes primárias e historiográficas está asseverada na forma como procedemos as análises dos dados circunscritos nas fontes, procurando interpretar os acontecimentos e compreendê-los à luz dos sentidos dos sujeitos que os vivenciaram, isto é, interpretar a realidade nos distanciando da simples descrição narrativa e dos relatos dos fatos e dos dados, na intenção de desconstruir o fenômeno registrado no suporte documental, buscando reconstrução própria, pois a construção do objeto investigado é um trabalho, segundo Pierre Bourdieu (1989, pp. 29-30), “que não se faz de uma vez, mas por uma série de aproximações; constrói-se pouco a pouco”.

Os procedimentos metodológicos que servem de ancoragem para “fazer falar as fontes” não seguiram uma ordem hierárquico-classificatória das fontes ou dos dados mais ou menos importantes. São registros variados que, de algum modo, apresentaram-nos indícios que nos permitiram compreender a história dessas instituições escolares por nós pesquisadas, pois no escopo da Nova História, a validação das fontes, como evidências favoráveis à hipótese de dados de características macro ou micro, foi útil para identificar os agentes, as instituições, os processos pedagógicos de ensino, que deu existência aos grupos escolares. São coletas documentais e históricas que até agora são desconhecidas ou ignoradas pela historiografia regional.

Recuperar a criação, a trajetória e as práticas educacionais e pedagógicas que enchem essas instituições e resignificar a existência desses espaços de instrução primária na história da educação local, através das fontes como ponto de origem, de base e apoio, nos permitiu atingir e construir verdades relativas sobre sua história. As fontes por nós convalidadas são coerentes e apropriadas ao nosso objeto, aos objetivos, ao marco temporal e à perspectiva de análise proposta para essa pesquisa.

Entendemos que esses procedimentos metodológicos estão, de certa maneira, sintonizados com a relação investigação-investigador, em uma perspectiva subjetiva e humana, a fim de que a investigação constitua um fazer laboral prazeroso, instigante, competente e com criatividade teórica.

Dito isso, a trajetória metodológica perseguida durante o desenvolvimento desta investigação, na sua parte empírica, teve sua recolha nos acervos da cidade onde estão arquivados os documentos. As fontes interrogadas na pesquisa subsidiaram, com seus registros, a possibilidade de reconstruir não só a história dos primeiros grupos escolares de Manaus, mas também nos deu a percepção da organização das dinâmicas pedagógicas que creditaram a essas instituições sua modernidade e

racionalidade pedagógica. A tessitura da tese ocorreu em fases distintas, em função das nossas obrigações laborais e institucionais como docente e pesquisadora do ensino superior da Universidade do Estado do Amazonas.

As fontes por nós acionadas na investigação para a construção do estudo fazem parte do Arquivo do Museu da Universidade Federal do Amazonas, do Arquivo Público da Cidade de Manaus, do acervo público da Biblioteca Pública do Amazonas, do Centro Cultural Povos da Amazônia, do Instituto Histórico Geográfico do Amazonas, Museu da Imagem e do Som do Amazonas, dentre outros. Os “rastros de memórias” contidas nos documentos contactados (relatórios, mensagens governativas, quadros, regimentos, regulamentos, imagens ilustrativas, orientações educativas normativas, leis, decretos etc.) foram analisados e, conseqüentemente, traçaram uma interdependência entre as teorias, os procedimentos metodológicos e os dados empíricos obtidos, numa procura de influências recíprocas e de congruências gradualmente estabelecidas e com adaptações, quando necessário.

Para uma melhor compreensão, fazemos uma breve descrição das fontes com as quais dialogamos e que se tornaram as fontes históricas centrais da investigação empírica, averiguando as narrativas que se tornaram as principais e fundamentais ao estudo.

No arquivo do Museu da Universidade Federal do Amazonas-UFAM foram identificados e recolhidos dados inscritos nos documentos oficiais (são documentos publicados pelo poder local: diretor geral da instrução pública e pelo governador do Estado do Amazonas). Os documentos oficiais aqui mencionados são: os decretos, os regimentos e os regulamentos que estabelecem normatizações sobre a Instrução Pública Primária para toda a Província do Amazonas no período do Império e para o Estado, no período da República. Os documentos exclusivos da Instrução Pública nos permitiram um olhar detalhado e abrangente das determinações legais – leis, decretos, regimento e regulamentos - criadas pelo poder provincial e, a *posteriori*, estadual que regulamentaram e determinaram as mudanças e os caminhos a serem seguidos pela Instrução. Para além, o acesso aos arquivos nos deu oportunidade de articular os diversos fatores históricos conjunturais como o político, o social, o econômico, o cultural que colaboraram e ajudaram a constituir o nosso objeto de investigação.

Outro aspecto relacionado ao acesso do acervo do Museu foi a liberdade dada à pesquisadora pela equipe, pelos funcionários para manusear os arquivos, as fontes. Sempre mostraram interesse na evolução da pesquisa que utiliza como fonte os documentos do acervo.

No acervo do Arquivo Público do Estado do Amazonas, encontramos um repositório de Mensagens governamentais que compõem conjuntamente com as leis, os regulamentos e os decretos,

as fontes centrais da pesquisa empírica. O diálogo com as mensagens governamentais dentro do período cronológico de corte temporal de duas décadas (1890-1910) no qual se inscreve o estudo, nos permitiu averiguar e analisar de forma cronológica e organizada ano a ano, os indícios que nos proporcionaram conhecer e apreender o “caminho das pegadas” percorridas, desde a criação até a plena implantação dos quatro primeiros grupos escolares da cidade de Manaus.

As descrições mais detalhadas das fontes, em especial as fontes primárias como as mensagens governamentais, os relatórios dos diretores e inspetores da Instrução da Província/Estado do Amazonas que teve, desde a sua instalação provincial, no período imperial compreendido entre 1852 a 1889, 13 legislações referidas como reformas e regulamentos (Uchôa, 1966) que, por conseguinte, legislaram, estabeleceram normas e organizaram toda a Instrução Pública. Estas fontes estão referidas ao longo dos capítulos deste estudo, obedecendo às exigências das análises no que diz respeito à objetividade/neutralidade/imparcialidade dos dados alargados das fontes oficiais e governamentais. Temos entendimento, como historiadora, que a concepção de que todo documento, seja ele escrito, oral ou iconográfico, traz consigo a intenção, as ideias, os valores e os demais elementos que circunscrevem a realidade vivida por quem o produz. Assim, nenhum documento é neutro, objetivo e imparcial, ele transmite sempre uma verdade relativa.

Contudo, através de uma visão investigativa de análise dos dados encontrados, tendo em vista os motivos pelos quais foram geridos, as circunstâncias dessas produções e a relação dos autores dos documentos inqueridos por nós com os órgãos da administração do ensino e a governação estadual, nós classificamos as fontes como importantes mais valias que nos ajudaram a alicerçar os dados instigantes, na intenção de captar melhor compreensão das complexas relações que consubstanciam os fenômenos sociais, dentre eles o fenômeno educativo.

1.8 Organização da tese

As análises descritas na tese estão estruturadas em 5 capítulos, subdivididos em várias partes. Pretendemos, ao longo dos capítulos, elucidar os sujeitos, saberes, objetos, as práticas pedagógicas e as instituições de educação como componentes dos acontecimentos que trazem consigo elementos determinantes das questões sociais, políticas, econômicas e culturais nos vários momentos históricos do século XIX e XX no Brasil e no Amazonas, que contribuíram para a compreensão dos fenômenos educativos investigados. E para além, concebemos como relevante a realização no nosso estudo, o fato de percebermos que uma pesquisa histórica sobre questões sociais educativas é uma valência para a

sociedade amazonense, uma vez que o campo historiográfico local é restrito e carece ainda de investigação pautada na ciência histórica e na veracidade dos dados inscritos nas fontes.

No primeiro capítulo, como já escrito, abordamos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. Nele apresentamos os primeiros passos, as ideias e registros dos autores que referendam, dão fundamento, dão suporte e nexos à investigação. São diálogos estabelecidos com os autores nos quais nos ancoramos e que nos auxiliam a alicerçar nossa proposta de trabalho, para assim, então, inscrevermos os caminhos metodológicos percorridos durante o processo de coleta, organização, análise e apresentação dos dados.

No segundo capítulo, abordaremos a instrução pública primária no período do Império brasileiro. Procuramos perceber nas relações com as matizes históricas, políticas, econômicas e sociais como o Estado nacional brasileiro orientava, através das Constituição Nacional e das Reformas Educativas, a organização do currículo pedagógico de todos os graus (etapas) da escolarização, através do modelo estabelecido para o Rio de Janeiro, determinando quais os métodos e procedimentos pedagógicos de ensino que a escola deveria adotar na transmissão da instrução pública primária no período.

O terceiro capítulo trata do surgimento dos primeiros grupos escolares no Brasil, como um espaço moderno e apropriado aos ensinamentos dos saberes escolares do domínio da escola primária. Para além, dar a ver como os Grupos Escolares se inscrevem no projeto republicano, como a “escola da ordem e do progresso” se apresenta para a Instrução Primária.

No quarto capítulo, a ênfase volta-se ao Amazonas. Pontua seus alvares antes de se tornar Província, em 1850 e devidamente instalada em 1852. Discute sua trajetória política, econômica, social, chegando ao final do século XIX como uma das Províncias mais prósperas economicamente do Brasil. Já na República, procuramos perceber como a riqueza da borracha, desde as décadas finais do século XIX, transcende seu “fausto” de prosperidade econômica para o embelezamento da cidade de Manaus e, dentro desse processo de embelezamento da capital, a instrução pública é convidada a participar, pois, não era de “bom tom” a população da cidade de Manaus, tão próspera economicamente, manter o alto índice de analfabetismo e continuar a ter hábitos “selvagem, índia, incultos e incivilizados”, era necessário construir edifícios/monumentos próprias e monumentais para dar a ver que a administração pública também se preocupava com a Instrução da sua população.

O quinto e último capítulo do estudo, no uso do “rastros da memória”, inscritos nas fontes referidas, analisa como os Grupos Escolares, criados pelo Decreto de n. 191 de 1897 pelo governador

do Estado do Amazonas, Fileto Pires, organiza os quatro grupos escolares na cidade de Manaus. E para além, discute como essa modalidade de escola, criada “na República e para a República”, torna-se a escola de referência, moderna, mitificada como redentora do analfabetismo, primeiramente na capital e, posteriormente, em todo o Estado do Amazonas.

Assim, nossa investigação consistiu em estudar o *pari passu* do projeto educativo de governação que cria e depois realiza a instalação dos primeiros grupos escolares na capital do Estado do Amazonas. Na parte destinada às “conclusões”, que se faz sequencialmente, procuramos expor os “nexos” existentes entre os capítulos. Esperamos assim, compreender - explicar - como deu início e como se efetivou o processo de escolarização da Instrução Primária, através dos Grupos Escolares da cidade de Manaus, bem como discutir sobre os fenômenos que nos possibilitam identificar as continuidades e as rupturas neles existentes.

Capítulo II – Instrução pública primária no Brasil antes da República

“A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”¹⁰ .

“A instrução primária, principalmente, merece todos os nossos cuidados; ela é o batismo da inteligência, desenvolvê-la, facilitá-la, é o primeiro passo para o engrandecimento de povo, que só pode ser feliz, tendo conhecimento de seus direitos, de seus deveres, de sua liberdade e do modo porque deve dela usar para viver em sociedade¹¹”

¹⁰ Constituição do Império do Brasil, inciso 32 do artigo 179, do título XXXII, em 22 de abril de 1824.

¹¹ Fala do Presidente da Província do Amazonas em 25/03/1873, p.10.

A primeira citação é parte do artigo 179 da Constituição Imperial do Brasil promulgada por D. Pedro I em 1824, que nos revela o ideário liberal do Estado Nacional de ofertar a educação primária como compromisso público na perspectiva de dotar a educação, como um direito subjetivo para todos os cidadãos do Império que a buscasse. Veremos no decorrer deste capítulo que essa afirmação constitucional ficou apenas no papel e tornou-se letra morta, pois o governo central não criou medidas efetivas para tornar promulgado o artigo da Constituição, um bem alargado para toda a população do Império, tendo em vista que o conjunto de cidadãos a serem beneficiados por esse direito, por conta da peculiaridade da sociedade brasileira, era bastante limitado, se considerarmos que dele estavam excluídos os escravos negros e índios, utilizados como mão-de-obra produtora da riqueza do país.

A segunda diz respeito a uma, das inúmeras falas proferidas pelo poder provincial no Amazonas na sua tentativa de dotar no imenso território da Província, a Instrução Pública Primária. A fala ressalta a importância da Instrução, para “iluminar” (trazer as luzes do conhecimento, dos saberes científicos e modernos), a população “semisselvagem¹²” na intenção de transformar o “selvagem bruto em cidadão polido” pelas luzes do conhecimento científico, através da Instrução ministrada nas Escolas de Primeiras Letras. Para a administração provincial, criar escolas e fazê-la funcionar era um importante indicador de progresso, modernidade e civilização. Veremos também, no capítulo, a tentativa das províncias brasileiras de “fazer cumprir” o preceito constitucional.

Essa parte do estudo tem o propósito de entender e analisar como a educação brasileira, antes do 15 de novembro de 1889, se fez história da educação brasileira. Para isso, julgamos necessário explicitar o corte temporal que fazemos uso neste capítulo. Empregaremos a classificação e justificação de Dermeval Saviani que nomeadamente, quando trata da educação brasileira no século XIX, o classifica de “Breve Século XIX (1827-1890)” (Saviani, 2004, p. 10). O corte temporal tem como ponto de partida a data de 15 de outubro de 1827, quando D. Pedro I promulga a Lei Geral do Ensino do Brasil, determinando a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos de todo território brasileiro.

O arco temporal de análise estende-se até 1890 com a implantação dos primeiros grupos escolares na cidade de São Paulo. O corte cronológico usado pelo autor nos auxilia a perspectivar e entender as ações que se referem à política educacional proposta pelo Império brasileiro, contudo, as ações sobre a instrução elementar para todos, como valência pública de modernidade e civilidade, isto

¹² O termo semisselvagem diz respeito aos seres humanos que não habitam e nem vivem em ambientes considerados humanos pela sociedade e que desconhecem modos de vida social e ou que vem de um habitat considerado pela sociedade, selvagem, de selva.

é, um bem público, acessível a todos as crianças e jovens brasileiros livres e brancos que dela fizesse uso, imputavam-lhes novos hábitos e novas formas de viver nas cidades que estavam a crescer e ampliar por todo o Brasil. As medidas estabelecidas nas legislações não foram efetivamente implantadas, por conta da ausência de políticas públicas efetivas, tanto do governo central, como dos governos provinciais, que dessem conta do que estava estabelecido em legislações, deixando assim tarefa incompleta como um legado “não resolvido” para o governo republicano.

Antes de iniciarmos as nossas análises investigativas, a partir da Lei Geral do Ensino de 1827, julgamos necessário ir um pouco mais atrás, no ano de 1822, quando o Brasil, através de Dom Pedro, filho de D. João VI, rei de Portugal, proclama a Independência do Brasil e recebe o Título de D. Pedro I. Após o 7 de setembro, dá-se o início à construção da estrutura jurídica-administrativo do novo país. Para organizar o Brasil como um Estado, implicava possuir uma Constituição própria que identificasse, dentre outras coisas, o Brasil como independente. E assim foi feito.

Com a Independência do Brasil da Corte Portuguesa em 7 de setembro de 1822, o país torna-se, pela Constituição de 1824, um Estado “de associação política de todos os cidadãos brasileiros” (Dantas, 1937, p. 883). Contudo, pelos aportes historiográficos por nós consultados no capítulo, dá a ver a continuidade dos aspectos que caracterizam a economia agrária-exportadora e extrativista, como também os aspectos sociais e políticos do antigo regime (o colonial) no novo regime (o independente).

Na Assembleia Constituinte convocada por D. Pedro I, por ocasião da reabertura do Parlamento em 1826, dentre outras coisas, foi assinalada pelo grupo de políticos, a necessidade de uma legislação específica sobre a Instrução Pública brasileira. Laureado das premissas do novo, da liberdade, da autonomia, leva-os ao entendimento de que a nova Nação necessitava de uma legislação nacional que regulamentasse a **Instrução Pública**¹³. E ela foi regulamentada e decretada de forma mais alargada e detalhada pela Lei, Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827. O decreto estabelecia a criação de primeiras letras, também chamada de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares com maior número de habitantes do Império brasileiro.

Alargando as análises sobre o período, percebemos que o processo de consolidação do Estado Imperial não alterou significativamente a estrutura social e as economias agrário-exportadoras e

¹³ Grifo nosso. Nas fontes primárias consultadas nesta investigação é usada a expressão Instrução Pública, em detrimento ao de Educação Pública que segundo Dicionário da Língua Portuguesa, 2010, p 316. 1. É “processo que visa o desenvolvimento harmonioso do homem nos seus aspectos intelectuais, moral e físico e a sua inserção na sociedade; 2. Processo de aquisição de conhecimentos e/ou aptidões; 3. Instrução; 4. Boas maneiras”. Sendo assim, faremos uso da expressão Instrução Pública com os quatros sentidos registrado no dicionário, pois, entendemos ser a que melhor responde ao entendimento no estudo.

extrativistas, pois a grande maioria da população brasileira, no período Monárquico, permanecia vinculada ao meio rural agrícola. Somente nas décadas finais do século XIX é que o número de habitantes nas cidades capitais das províncias, em outras cidades e nas vilas, foi-se elevando, por conta das medidas urbanísticas, impulsionadas pelo capital proveniente dessas economias agrárias exportadoras e extrativistas, produzidas de maneira heterogênea e extremamente desigual nas vastas e mesos regiões do Império.

No caso do Amazonas, por volta dos anos de 1870 a 1890 do Império, por conta da grande leva de imigrantes e nordestinos, teve seu contingente populacional bastante dilatado, ancorado na produção da borracha. No capítulo quarto desse estudo investigativo, trataremos mais amiúde da Província do Amazonas que se fez próspera em decorrência desse produto extrativista.

Os dados registrados dos documentos por nós consultados, do “Breve Século XIX” do independente Brasil de D. Pedro I, referentes à Instrução Pública, nos auxiliam na compreensão das análises dos dados, o que possibilita uma tecitura entre os acontecimentos globais, nacionais e locais na intenção de dar luz aos fatos, descortinar cenas, inter cruzar informações e, assim, construir a história da Instrução Pública no período denominado pela historiografia brasileira de Brasil Império.

2.1 O Império Brasileiro

Entendemos como necessário, neste momento da investigação, tecer os nexos da história da educação com a história brasileira na intenção de configurar o período demarcado pela historiografia como Período do Império.

O Período do Império brasileiro é também conhecido como Período Imperial, Reinado e Período Monárquico brasileiro. O arco temporal do período se estende de 1822, quando o Brasil proclama a sua Independência de Portugal e se prolonga até 15 de novembro de 1889, quando os militares brasileiros proclamam a República do Brasil e expulsam do território brasileiro D. Pedro II e sua família. O período é dividido em 3 momentos historicamente nomeados de: Primeiro Reinado ou Império; o segundo é o Período Regencial; o terceiro é o Período do Segundo Reinado ou Império. O Espaço territorial que o formava, compreendia tudo o que é hoje o Brasil e parte do que era a República do Uruguai. Seu governo era uma monarquia constitucional parlamentar representativa sob o domínio dos imperadores D. Pedro I e mais tarde, pelo seu filho D. Pedro II, membros da Casa de Bragança em Portugal.

A trajetória do Brasil até o Império perpassa de colônia à Reino Unido de Portugal e Algarve na altura em que se torna sede do Império Colonial Português em 1808. O fato que imputou a

transferência do então Príncipe Regente de Portugal que, mais tarde, se tornou o rei D. João VI, foi a invasão do território português europeu, pelas tropas de Napoleão, ocasionando assim sua fuga, estabelecendo a si mesmo, ao seu governo e à boa parte da corte portuguesa na cidade brasileira do Rio de Janeiro. Mais tarde, em 1821, D. João VI retornou a Portugal, deixando aqui no Brasil seu herdeiro e filho mais velho, D. Pedro, para governar como Príncipe Regente do Reino Unido de Portugal, o Brasil.

Em 1822, o Príncipe Regente, D. Pedro, proclama a Independência e torna o Brasil um Estado independente, governado por ele com o título D. Pedro I. Dois anos após a independência, o imperador outorga a Primeira Constituição do Brasil. Sua gestão possuiu caráter extremamente centralista e elitista. Em 1831 abdica o trono brasileiro em favor de seu filho mais velho e retorna a Portugal. Seu retorno a Portugal se deu em decorrência do falecimento de seu pai D. João VI e de sérios problemas existente em Portugal que colocavam em jogo a manutenção da Coroa Portuguesa em sua família. Assumiu a Coroa de Portugal com o título de rei D. Pedro IV.

A partir de 1831, dá a ver a Período mais conturbado do Império brasileiro, a Regência, com duração até 1840. O período Regencial foi assim chamado em decorrência do fato do filho de D. Pedro ter apenas 5 anos de idade, quando seu pai, D. Pedro I, abdicou do trono do Brasil em seu benefício. Sem idade para assumir o trono do Brasil, foi constituída uma Regência para governar a Nação até o príncipe ser considerado, pela Constituição brasileira de 1824, com maioria (idade) adequada para governar. A regência tinha apenas alguns dos poderes exercidos pelo imperador e era completamente subordinada à Assembleia Geral.

O período Regencial foi um dos momentos do Brasil Império mais conturbados, graças às diversas guerras e revoltas que ocorreram no país, tendo como característica principal o viés separatista. O clima era instável. O Brasil permanecia com a mesma estrutura social e econômica da época colonial: escravista, com exportação de matérias-primas e grandes propriedades rurais. A maioria da população vivia na miséria. Esse foi o principal motivo das rebeliões que ocorreram durante a Regência, dentre elas se destacam como mais importantes, a Cabanagem, no Amazonas (1835-1840); a Balaiada no Maranhão (1838-1841); a Guerra dos Farrapos ou Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul (1835-1845); e a Sabinada na Bahia (1837-1838).

Para contornar e minimizar a situação ocasionada pelos intensos conflitos regionais e separatistas, desejosos de se tornarem territórios independentes do restante do Brasil, um grupo de parlamentares solidários à Regência, que na ocasião governava o Brasil, tomou a iniciativa e decisão de

antecipar a maioridade de D. Pedro II de 18 para 14 anos. A antecipação foi aceita e o príncipe D. Pedro II foi declarado com a idade apta para governar o Brasil, em julho de 1840. Inscrevendo assim, o final do Período Regencial.

E o último período, parte final da Monarquia, é denominado como o Segundo Reinado, ou também Império que inicia em 1840, indo até novembro de 1889 com o início da República. Pedro de Alcântara foi coroado Imperador do Brasil com o nome de D. Pedro II. Em 1846, já com mais idade, com mais experiência e amadurecido física e mentalmente, já não era mais um jovem de 14 anos de idade, melhorou consideravelmente a estabilidade e o prestígio do País e o Brasil emergiu como uma Nação estável politicamente e com inicial e poderosa economia na produção de café.

A passagem pelas crises provocadas pelas revoltas separatistas provinciais, que não resultou em separação do vasto território brasileiro, contou com a habilidade das diplomáticas e impositivas políticas governativas do monarca. A economia do café alargou-se e consolidou-se em todo o vale das “terras roxas” do Rio Paraíba (desde a Província do Espírito Santo no sudeste até a Província do Paraná no sul do país), tornando de sobre maneira o país em um importante centro produtor e exportador de café e, mais para o final do século, também importante produtor de borracha.

Essas riquezas geraram importantes mais valias para a economia, para as políticas e culturas na modernização e urbanização das cidades, utilizando-se de mão-de-obra escrava e, somente no final do século XIX, começa a substituição da escravatura pelo trabalho livre. Além disso, a navegação a vapor agilizou o transporte de pessoas e de mercadorias, principalmente para a Amazônia brasileira. Inaugurou-se a primeira ferrovia ligando as grandes zonas produtoras de café aos portos de exportação e importação de mercadorias do sudeste e sul do país. Compondo a cena, está a energia elétrica utilizada para funcionamento de fábricas, iluminação das ruas, casa e praças. Na esteira dos acontecimentos que construíram o Império brasileiro de 1822 a 1889, a educação foi partícipe desse feito.

No decorrer dos 67 anos da Monarquia brasileira, a educação das crianças teve um processo gradual de organização, passando do ensino individual para o mútuo, deste para o simultâneo e finalmente para o ensino intuitivo. O movimento evolutivo processual da educação elementar perspectivou um espaço apropriado para o desenvolvimento da instrução, o que culminou, contudo, na República, na organização, por primeiro, dos Grupos Escolares em 1892, no estado de São Paulo.

Diante disso e para dar conta do nosso objeto de estudo, iremos nos deter aos aspectos da Instrução Pública que dizem respeito à Educação Elementar¹⁴, prioritariamente ao Ensino Primário.

2.2 Dinâmicas pedagógicas no período do Brasil Império

A história da educação no Império, segundo Irma Rizzini “permaneceu por muito tempo no limbo” (Rizzini, 2005, p.15), principalmente as legislações e regulamentos que dizem respeito à Instrução Pública Elementar. Entretanto, estudos recentes conduzem a uma importante viragem de crescimento da produção historiográfica sobre a temática. Estas produções nos dão conta de quanto foram intensas as discussões, os debates sobre a regulamentação de leis para organização da Instrução Pública Elementar. Intensas foram, também, a clivagem à sua expansão a toda população, oriundos dos aspectos políticos e culturais e da sociedade possuidora de caráter elitista, escravocrata, patriarcal e ainda os aspectos econômicos relacionados a baixa capacidade de investimento das províncias, principalmente as do Norte do Império.

A seguir a Independência, com o advento da Monarquia Constitucional e sob a influência das ideias liberais há muito infiltrada no Brasil, a Instrução Pública, anteriormente concebida como dever, obrigação dos súditos da colônia, passou a ser compreendida como direito do cidadão e um dever do Estado.

No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, em 1823, o imperador destacou a necessidade de uma legislação que tratasse satisfatoriamente da Instrução Pública. A resposta encontrada pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia foi o de estimular o surgimento de um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. O Tratado, no dizer de Dermeval Saviani, seria a “organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território no novo Estado” (Demerval, 2007, p. 119). Era uma tentativa, mas que não conseguiu dar unidade e organicidade à instrução pública no Império.

Para compor o Tratado, foi criado um projeto no qual estavam presentes as ideias de educação nacional como dever do Estado e a divulgação da sua racionalidade, bem como a utilização de sua aplicabilidade em todo solo brasileiro nas escolas de diferentes graus¹⁵, mostrando a necessária

¹⁴ As metáforas Educação Elementar, Escola de Primeiras Letras, Ensino Primário são aqui por nós no estudo, concebidas como sinônimo. Contudo ressaltamos que as Escolas de Primeiras Letras, segundo Faria Filho (2003) evoluíram para Escola Elementar e somente no final do Império, é que sua importância foi firmando-se substituindo a Escola de Primeiras Letras.

¹⁵ Os Graus de Ensino, diz respeito: o primeiro grau (instrução comum, conhecimentos mais úteis e necessários aos homens com duração de três anos); segundo grau (estudos elementares relativos às diversas profissões da vida, com duração de seis anos); terceiro grau (educação científica para a elite pensante do país). Retirado de www.histedbr.fae.unicamp.br. O pensar a educação no Brasil Monárquico.

graduação do processo educativo nas escolas de Primeiras Letras. Do projeto original, criado e defendido por Januário da Cunha Barbosa, foram mantidos apenas os aspectos pedagógicos e organizacionais relacionados às Escolas de Primeiras Letras, o que equivaliu a uma limitação quanto ao grau (apenas um) e quanto aos objetivos de tal grau (escolas de primeiras letras).

O Projeto de Januário foi modificado e ampliado por Martim Francisco Ribeiro de Andrada, entretanto o projeto não chegou a ser promulgado, não foi transformado em lei. Tratava-se de um projeto de ensino orientado pelo sistema de Lancaster que fazia uso do método, cuja principal característica era o ensino mútuo, organizado em sequências e de seriação, de organização curricular e objetivo definido para cada grau.

O projeto refletia as ideias do Marquês de Condorcet (1743-1794) que preconizava uma educação pública e laica para França pós Revolução, expressa nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, publicada em 1791¹⁶, e para Saviani (Demerval, 2007, pp.120-121), a ancoragem nas ideias de Condorcet não deixa de ser significativa, pois é nela que se encontra a expressão mais elaborada da íntima relação do Estado com a Escola na perspectiva liberal.

No entanto, o projeto educativo do “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” foi deixado de lado e a Comissão de Instrução Pública concentrou sua atenção em outro projeto, o da criação de universidades no Brasil. O que também não foi executado, pois no mesmo ano, a Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida pelo Imperador. Após a dissolução da Assembleia Constituinte, Dom Pedro I outorgou a primeira Constituição do Brasil, em 1824. A Constituição outorgada, no que se refere à Instrução Pública, limita-se apenas a informar no seu inciso 32, do artigo 179 do último título VIII, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” do Império, já por nós comentada no início do capítulo.

Contudo, há que se analisar o preceito da Carta Magna Constitucional quando inscreve como “todos os cidadãos” do Império, na realidade política, econômica e cultural da sociedade, não que igualava todos, na condição genérica de “cidadãos”, pois, havia uma clara distinção no tecido social brasileiro: população livre e branca e a população negra e indígena que são escravas. Em outras palavras, de um lado estavam as elites político-econômicas; do outro, as classes populares e;

¹⁶ O Plano de Condorcet era composto de primeira memória – natureza e objeto da instrução pública; segunda memória – da instrução comum para as crianças; terceira memória – sobre a instrução comum para os homens; quarta memória – sobre a instrução relativa às profissões; quinta memória – sobre a instrução relativa às ciências (Saviani, 2007, p. 121).

completamente despossuídos de todos os direitos, estavam os trabalhadores escravos. Como nos esclarece Cynthia Greive Veiga, sobre a educação “para todos os cidadãos”,

No conjunto das variáveis políticas que integram a complexa estrutura de manutenção do Império brasileiro, foi central o problema da “associação políticas de todos os cidadãos”. Daí a elaboração da proposta de educação estatal. [...] Uma das únicas propostas para o restante da população brasileira era a educação, instrumento de elaboração de uma identidade que integrasse a todos num ideário comum de pertencimento nacional. Concretamente, isso traduzia uma unidade de interesse com vistas ao desenvolvimento econômico fundamentado no trabalho regular, na ordem e no cumprimento do dever (Veiga, 2007, p. 147).

No entanto, o poder imperial, o poder parlamentar e a sociedade brasileira mantiveram no período, como força trabalhista, a escravidão, o que nos leva a compreender por “todos os cidadãos” brasileiros, apenas os filhos dos homens livres. Entendemos que a opção da monarquia brasileira, por seu turno, com seus padrões aristocráticos e elitistas, quando muito, exigia a ampliação ou popularização do nível elementar da instrução pública apenas para as camadas pobres, porém livres. Para eles, aos pobres, eram suficientes os saberes das primeiras letras.

Julgamos importante destacar quem era considerado brasileiro, isto é, cidadão brasileiro à época do Primeiro Reinado. Cynthia Greyve Veiga registra que a Constituição de 1824, artigo 179, item 30, subscreeve quais eram as pessoas no Brasil consideradas brasileiras.

Determinava serem eles os nascidos no Brasil, quer sejam ingênuos ou libertos; os filhos de pais brasileiros e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos no estrangeiro, mas com domicílio fixo no Brasil; os filhos de pais brasileiros, nascidos em outro país e sem domicílio no Brasil; todos os nascidos em Portugal e em seus domínios, moradores do Brasil na época da Independência e com interesses em permanecer no país; os estrangeiros naturalizados (Veiga, 2007, p. 148).

Nos termos da Constituição, os negros não escravos não estavam impedidos de frequentar a Instrução Pública. O impedimento dizia respeito aos escravos pela sua condição de “não cidadão”. Como mercadorias, de propriedade de seus senhores, poderiam ter acesso a um professor particular, caso os senhores assim entendessem e arcassem com os custos. Como se vê, a Instrução Pública era destinada aos cidadãos brasileiros sem outra distinção: a de serem brasileiros livres. E ainda sobre esse aspecto, registros historiográficos como de Alessandra F. Martinez de Schueler, na sua obra “Crianças e Escolas na passagem do Império a República”, nos dão conta de que o município neutro do Rio de Janeiro,¹⁷ por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no município da Corte de 17/02/1854, modelado por outras províncias, inscrevia que:

¹⁷ O termo município neutro, assim achado pela historiografia, refere-se à cidade do Rio de Janeiro, que naquele período histórico, era a capital da Nação e onde estava sediado o poder central do Império e da corte brasileira.

O acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas. Excluindo os cativos, a legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial: a que marcava a subordinação dos escravos aos homens livres (Schueler, 1999, s/p).

Apesar de garantida a todos os cidadãos, os filhos da elite, em sua maioria, não costumavam frequentar a escola pública, optavam pela educação doméstica, por professores particulares e ou colégios privados e pagos. “A escola Pública primária do Império foi frequentada, ainda de maneira difusa e irregular, pelas camadas mais pobres da população brasileira, em geral também populações miscigenadas” (Veiga, 2007, p. 149).

Para melhor compreensão das análises sobre a Instrução Pública na História da Educação Brasileira, julgamos necessário configurar os percentuais étnicos da sociedade brasileira à época do Império até a República em 1890. Para isso, elaboramos o quadro 1, a partir do de Cynthia Greive Veiga (2007, p. 148), o qual mostra de forma percentual a composição étnica da população brasileira.

Quadro 1 - Configuração étnica da população brasileira (1801-1890)

| Origens étnicas | 1801 – 1850 | 1851 – 1890 |
|----------------------------|-------------|-------------|
| Africanos | 12% | 2% |
| Negros brasileiros | 19% | 13% |
| Mulatos | 34% | 42% |
| Branços brasileiros | 17% | 24% |
| Europeus | 14% | 17% |
| Índios integrados | 4% | 2% |

Fonte: Silva (2004)

Os dados registrados no quadro 1, acima são fundamentais para entender e avaliar as ações do Estado brasileiro no período do Império no que se refere às ações da implementação da Instrução Pública no Brasil. Para além, é importante perceber os instrumentos legais que se utilizam para ver os demonstrativos populacionais, dentre eles os censos demográficos, notadamente o de 1872 usados para classificar os habitantes do país como cidadãos ou não. Colhe-se em vários autores como Dermeval Saviani (2007), Alessandra F. Martinez Schueler (1999), Cynthia Greive Veiga (2007), Emilia Viotti da Costa (1985), Patrícia Melo Sampaio (1993-94) o questionamento dos números elevados de brancos nos dados demográficos da população. Segundo eles, a isso se incluía a expressiva

percentagem de mestiços que se qualificavam como branco para elevar seu *status* social, “camuflando” as suas origens negras que os qualificavam como pessoas descendentes de escravos.

Destacamos ainda no quadro, a diminuição da população escrava e o aumento da miscigenação retratada. A diminuição da população negra foi em decorrência das legislações ante escravidão implementadas a partir de 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz que acabou com o tráfico negro; com a Lei do Ventre Livre de 1871, que tornou livre as crianças nascidas de pais escravos; com a Lei dos Sexagenários de 1883, que garantia a liberdade dos escravos com mais de 60 anos; e, por último, a Lei Áurea de 1888, que liberta todos os escravos do Brasil.

Na segunda metade do século XIX, começaram a ser criadas e executadas, segundo Irma Rizzini (2004) para as crianças e jovens de origem negra e indígena, as Legislações Provinciais com suas normatizações e Regulamentos sobre Instrução Pública. Orientavam que a sua educação deveria ser realizada nos Educandários para formação de Artífices ou nos Asilos. Essas instituições acolhiam meninos e a outra nomeadamente os Asilos, as meninas. Nestas instituições, os meninos recebiam os ensinamentos da instrução primária e aprendiam o ofício da carpintaria, alfaiataria, sapataria, funilaria. As meninas aprendiam para além do ensino primário, as prendas domésticas em geral, como o bordado, a costura, os quitutes.

2.3 As Escolas de Primeiras Letras e Método de Ensino Mútuo

A primeira iniciativa de regulamentação da Instrução Pública Elementar aconteceu em 1827 com o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 que determinou a existência das “Escolas de Primeiras Letras” em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos das províncias do Brasil, as quais deveriam fazer adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizada pelo ensino mútuo.

O Decreto Imperial de 1827 ocorreu no período entre a outorga da Constituição de 1824 e o Ato Adicional de 1834, transferindo para as províncias e suas Assembleias Legislativas, a responsabilidade de administrar a Instrução Pública, através de ações normativas e reguladoras. Sua intenção era dar unificação ao ensino com a implantação oficial da Escola de Primeiras Letras e o uso de Ensino Mútuo.

O Decreto que criou as escolas estava em consonância ao espírito da época, pois difundia as luzes das ideias liberais, garantindo em todos os povoados, vilas, cidades das províncias do Império, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade elencava como indispensável para o extermínio da ignorância. No dizer de Saviani:

O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia) (Saviani, 2007, p. 126).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, além de estabelecer o currículo fundamental, estipulava também os conteúdos que os professores deveriam ensinar. Os conteúdos curriculares compreendiam: o ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos (Tambara & Arriba, 2005).

Para além, destacamos outro aspecto peculiar da nova Nação, que registrava na Carta Constitucional de 1824 a admissão da Religião Católica Apostólica Romana como religião oficial e estendia essa adoção para as instituições educativas. As Escolas de Primeiras Letras, empenhadas em conciliar as novas ideias com a tradição social e religiosa da população, incluíam no currículo proposto os princípios de moral cristã e as doutrinas da religião católica apostólica romana.

A Legislação de 1827, pelas referências historiográficas, foi a primeira que efetivamente tratou de forma mais detalhada e pontual a Instrução Pública do Brasil independente, de certa forma, estava em sintonia com o espírito da época, pois tratava do acesso aos rudimentos do saber em todos os povoados, vilas, cidades, que a modernidade civilizada considerava como valência indispensável para banir a ignorância de uma sociedade.

E ainda, em consonância com o espírito da época, de liberdade, de autonomia política e de urgência em se tornar moderno, igualmente como outros países da América e da Europa, foi adotado como método pedagógico para as Escolas de Primeiras Letras o “ensino mútuo”. O método seguia as orientações do sistema de Lancaster e já vinha sendo difundido no Brasil desde 1808, tornando-se oficial seu uso para todas as escolas do Brasil pela Lei de 1827.

A Lei defendia que os professores deveriam instruir-se sobre a filosofia do método, sua pedagogia de uso nas Escolas Normais existentes nas capitais das provinciais e acrescentava que as despesas financeiras para tal instrução ficariam às suas custas. Contudo, a maioria das Províncias brasileiras não contava com sua Escola Normal. As primeiras a serem criadas estavam sediadas respectivamente em Niterói, no Rio de Janeiro em 1835 e em Minas Gerais, criada em 1835 e instalada apenas em 1839. A do Amazonas, em Manaus, criada pela Lei Provincial de n. 506, somente começou a funcionar em 1880 (Relatório do Vice Presidente do Amazonas, 1883; Vilela, 2011).

O método de “ensino mútuo” no Brasil é também conhecido como “método lancasteriano” ou “monitorial”. O método teve origem e difusão pelo inglês Joseph Lancaster e pelo escocês Andrew Bell, ambos estudiosos da educação e preocupados com as metodologias de ensino. As propostas pedagógicas do método tinham uso aconselhado para salas de aulas numerosas. As dinâmicas pedagógicas do método consistiam na seleção e aproveitamento do grupo de alunos mais amadurecidos, mais adiantados e inteligentes da classe, utilizando-os como auxiliares do professor nos ensinamentos dos demais alunos da sala de aula. Em outras palavras, o aluno aprende o conteúdo ensinado e ele é recompensado pelo seu sucesso na aprendizagem dos conteúdos pedagógicos curriculares assimilados, após isso é “recompensado com destaque” e poderá transmitir essas informações, os saberes para o aluno seguinte. Apesar dos alunos terem papel importante na efetivação do método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno, aos alunos eleitos monitores, era-lhe atribuído à função docente, porém não eram docentes.

O método Lancasteriano era composto, segundo Manacorda (2004), de regras rígidas, controlado por uma rigorosa e severa disciplina, a organização dos alunos na sala de aula era criteriosamente distribuída e hierarquizada. Os alunos sentavam em bancos dispostos num único e amplo salão, enquanto o professor regente ficava sentado em uma das extremidades do salão, em uma cadeira alta, supervisionando toda a sala, especialmente os monitores. O método orientava no sentido de avaliar continuamente o aproveitamento e o comportamento de todos os alunos, difundindo, também, a competição entre os alunos como princípio para a aprendizagem e o funcionamento da escola.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras pretendia, com a adoção do ensino mútuo criado por Bell e Lancaster, o equacionamento pedagógico do ensino, o disciplinamento dos alunos, a diminuição das despesas com a Instrução Pública. Buscava também abreviar o trabalho do mestre, implementar a cultura pedagógica da eficácia e acelerar o progresso escolar do aluno. Todos esses objetivos eram correlacionados uns aos outros.

Percebe-se, na legislação que determinou o funcionamento uniforme da escola elementar em todo o solo brasileiro, e em que pesem as limitações do funcionamento do método do ensino mútuo, que o consenso das “elites brasileiras em torno da proposta estava em sintonia com o contexto político, econômico e cultural vigente nas sociedades ocidentais no período” (Veiga, 2007, p. 150).

O nosso olhar sobre o método, assinalam que a maior “habilidade exigida e a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem, no plano pedagógico de Lancaster, era a memória e não a

fluência verbal” (Neves, 2003, p. 223). O alunado, através do método, deveria memorizar tudo, de forma sistemática e com mérito pessoal. Não era permitido o questionamento nem conversas, pois era considerado ato indisciplinar, a conversa entre alunos.

Os dados históricos e as análises feitas pelos autores, por nós referendados (Neves, 2003; Saviani, 2007; Veiga, 2007) no estudo sobre o sistema monitorial ou método Lancaster, nos conduzem ao entendimento de que o método apresentou inovações no sentido de atender à crescente necessidade de racionalizar o tempo escolar e disciplinar às condutas dos alunos. Sua popularidade se deveu ao fato de tirar do Estado Nacional a responsabilidade de grandes investimentos na criação de escolas de Primeiras Letras, como também a uma nova organização da aula, não a um novo método do conhecer os saberes escolares, pois os alunos continuavam a fazer uso da memorização, do saber por saber.

A eficácia do método é até hoje objeto de estudo e análise da historiografia brasileira, pois, naquele tempo histórico, a expectativa gerada com a utilização do método nas Escolas de Primeiras Letras não se fez acompanhar de medidas eficazes para a sua implantação. Os professores não foram preparados de maneira adequada para a execução do mesmo, os locais das aulas eram insalubres às condições humanas (inexistência de sanitários, pouca iluminação, mobiliário inadequado, circulação do ar insatisfatório etc.) e havia falta de materiais pedagógicos auxiliares das ações de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, nas décadas posteriores, a utilização do método como recurso pedagógico de ensino foi sendo desestimulado. O encerramento de sua utilização também aconteceu por questões relacionadas à falta de condições técnicas (materiais didáticos considerados modernos como: mapas, quadros etc.) para a sua aplicação e não pelas limitações pedagógicas do método ao fazer uso dos alunos graduados como monitores. No que se refere ao aspecto positivo, é sempre elogiado por sua possibilidade de instruir dezenas de pessoas ao mesmo tempo e a um baixo custo (Veiga, 2007):

Outro fator de crítica à utilização do método no território brasileiro, que a nosso ver merece ser pontuado no trabalho, diz respeito ao baixo número de alunos que frequentavam essas escolas. O método foi elaborado para atender a um grande número de alunos no mesmo espaço, mas não era a realidade da maioria das escolas brasileiras. A média de alunos por escolas era considerada baixa, sendo assim, os professores pouco se utilizaram de alunos monitores. Tal condição, com o tempo, foi descaracterizando o método, o que levou, como já dito, ao seu desuso nas décadas seguintes.

A determinação legal sobre a Instrução Pública que dispunha sobre o funcionamento obrigatório e uniforme da escola de ensino elementar na Nação, destinada aos brasileiros livres, não foi efetivada em várias províncias do Império. A inoperância da escola é identificada através dos presidentes de províncias em seus relatórios, quando registravam e repetiam sistematicamente, gestão após gestão, que a inexistência das escolas em suas províncias era em decorrência da ausência ou a frequência irregular dos alunos às aulas. Contudo, nas análises de Cynthia Veiga, os motivos da ausência ou frequência irregular dos alunos às aulas, “eram óbvios: a condição de pobreza em que vivia a maioria dos alunos, o trabalho infantil, o despreparo dos professores, a falta de material e de prédios adequados” (Veiga, 2007, p. 151). Na Província do Amazonas somam-se a essas condições, a especificidade geográfica da região e a característica dos seus habitantes.

Ademais, há que se considerar o olhar das elites políticas e econômicas, de como viam o restante do tecido social o que, por conseguinte, alargava o olhar ao campo educacional. Esse olhar tinha assente fundamentalmente na pobreza, na miséria, na mestiçagem e nos hábitos ligados às relações escravistas. Os vários relatórios dos presidentes de províncias registravam as dúvidas quanto à possibilidade do povo simples, das camadas subalternas desenvolverem os hábitos e os refinamentos culturais necessários à civilidade. Em síntese, a elite burguesa brasileira considerava a maioria de seus conterrâneos, “os outros brasileiros” incapazes de dar a instrução, a mais valia devida, e com isso, desqualificava-o para a inserção social.

Por conta disso, reclama-se uma “ampla reforma da instrução pública”, o que ocorrerá em 1834, através da aprovação do Ato Adicional à Constituição outorgada de 1824. No documento, o governo imperial desobrigou-se da responsabilidade de cuidar das escolas de ensino primário e secundário, transferindo essa tarefa para os governos das províncias. Com a descentralização administrativa da Instrução Elementar, as Províncias passaram a ter legislação própria, o que para Dermeval Saviani (2005a, p. 129) “afasta a ideia de um ‘sistema escolar nacional’ entendido como unidade composta de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”.

Observa-se que a intervenção do Estado Nacional com a Instrução Pública ficava restrita, sobretudo, pela criação e manutenção de escolas e pela promulgação de legislação específica, normativa e “doutrinária”, que assegurasse as medidas para a implantação e desenvolvimento Nacional da educação. No entanto, a legislação de 1827, que criou as Escolas de Primeiras Letras e a obrigatoriedade do uso do Método de Ensino Mútuo e o Ato Adicional de 1834, não ofereceu elementos

políticos e pedagógicos de contributos com diretriz legislativa clara e consistente para promover a organização do sistema educacional nacional. Ficou sob a responsabilidade de cada Província legislar e dotar as cidades, vilas e povoados de instituições escolares para ministrar os saberes do campo pedagógico da Instrução Elementar para seus habitantes.

O método de ensino mútuo começa a ser usado em alguns lugares do país, principalmente em cidade, vilas e povos com maior número de populações escolares e, por volta dos anos de 1840, o método mútuo cai em desuso no Brasil e em vários outros países. Inúmeras foram as razões críticas, destacamos a que diz respeito ao aspecto pedagógico de utilizar-se de alunos monitores na transmissão das aulas que não reuniam condições pedagógicas para desenvolver o ensino satisfatoriamente, como também o fato de o ensino ser, na maioria, realizado por professores desqualificados, sem formação adequada e necessária ao magistério primário. Diante disso, foi adotado o método simultâneo ou misto, que assoviava o uso de alunos monitores às aulas do professor, além de alguns procedimentos disciplinares sugeridos por seus criadores.

2.4 O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Instrução Pública

A abdicação de Dom Pedro I, imperador do Brasil, para assumir o trono português em 1831, ocasionou necessidade de revisão da Constituição de 1824. A revisão permitiu, dentre outras coisas, que as províncias tivessem maior autonomia, pois antes, pelo artigo 83 da Carta Magna, não era permitida a existência das Assembleias Provinciais, e os presidentes das Províncias não poderiam legislar e deliberar sobre assuntos de interesses das próprias Províncias. No período Regencial (1831 a 1840), contudo, o Poder Legislativo do Império acreditava na urgente necessidade de descentralizar o poder e permitir a regionalização para que assim houvesse resolução de inúmeras questões singulares das Províncias. Para além, fazer valer o exercício efetivo do poder político regional na perspectiva de minimizar os problemas de cunho particular e regional de cada província através do exercício de sua autonomia administrativa e assim, contribuir para consolidar a Nação. Ressaltamos, entretanto, que elas não eram, porém, tão livres assim, pois seus presidentes ainda eram escolhidos pelo governo central. Essa revisão da Constituição de 1824 é chamada pela historiografia brasileira, Ato Adicional de 1834.

O conjunto de medidas tomadas pelo Ato Adicional de 1834 afetaram diretamente algumas das diretrizes da Constituição de 1824. De posse dessa autonomia, poderes políticos regenciais decretaram medidas reformistas para salvaguardar a Nação e evitar o desmembramento das Províncias ao restante da Nação, pois o país vivia uma série de revoltas, lutas e surtos revolucionários

regionais que ameaçavam sua unidade política e administrativa. Para além, o Ato Adicional tornou a cidade do Rio de Janeiro um município neutro da corte e a capital do país.

Pelo Ato Adicional foi criada a Regência Única, eletiva e temporária de mandato para um período de quatro anos. Os regentes governaram o Brasil por um período total de 9 anos, até D. Pedro, filho de D. Pedro I, atingir a maioria em 1840. Após o estabelecimento da Regência, o Conselho de Estado - órgão de assessoria da governação regencial, aglutinador de políticos mais tradicionais e conservadores do país - foi desarticulado. A partir daí, novas ações políticas são tomadas geradoras de alianças políticas que trouxeram, de certa forma, mais tranquilidade, calma e paz para a sociedade, para a economia, para o desenvolvimento da Nação, estendendo-se para o campo da Instrução Pública brasileira.

Para que melhor se compreenda o período demarcado pela historiografia do Período da Regência, julgamos necessário contextualizar o Estado brasileiro, realçando as questões fulcrais que caracterizaram o arco temporal. Dentre os fatos mais relevantes que marcaram o momento, destacam-se: os conflitos de interesses políticos gerados com a vacância do monarca; a instituição e composição das regências imbricadas de interesses político, da igreja católica, dos setores econômicos e sociais ligados às províncias; inúmeras revoltas regionais que assolavam os territórios provinciais.

Os conflitos regionais com características de revoltas e levantes ocorridas em algumas províncias compõem um dos períodos mais agitados, conturbados e importantes da história brasileira. Os vários levantes, revoltas e as junções das afirmativas ações realizadas pela governação contribuíram para o período do Império (1822 a 1889) consolidar a unidade territorial do país, para a estruturação das Forças Armadas Nacionais, e para além, foram discutidas e firmadas a autonomia das províncias e a centralização do poder.

As revoltas mais significativas com características sociais, econômicas e políticas foram: a **Cabanagem**, ocorrida entre 1835 a 1840 em todo o território da província do Grão-Pará, compreendendo além do Pará, a Comarca do Amazonas; a **Farroupilha**, ocorrida entre 1835 a 1845 na província de São Pedro do Rio Grande do Sul; a **Sabinada**, ocorrida entre 1837 e 1838 na Bahia; a **Praieira**, ocorrida entre 1848 a 1850 em Pernambuco. O traço comum entre elas diz respeito à centralidade do poder imperial, que imputa ao poder regional provincial não liberdade administrativa e legislativa; altas taxas de impostos; imposição de governantes sem nenhuma identidade local; não resolução de conflitos referentes às questões sociais, econômicas e políticas entre o seguimento social que formava a sociedade local.

Os líderes de alguns desses levantes eram depositários das ideias liberais, oriundas principalmente do movimento liberalismo que estava em curso na Europa. Além do mais, estas revoltas e levantes representavam lutas entre grupos sociais imputadas pelas questões advindas da economia, mais que pelas questões políticas, pois, no interior do povo das províncias, havia desavenças conflituosas entre os grupos com maior poder aquisitivo, que eram os proprietários da produção contra os grupos de trabalhadores que tinham seus interesses representados e faziam representar e defender seus interesses, conseqüentemente eram contrário às rebeliões e levantes.

Na tentativa de equacionar e resolver o descontentamento dos revoltosos e pôr fim aos levantes nas províncias, o poder regencial decidiu que o momento era adequado para considerar o príncipe adulto o suficiente para tomar as rédeas do poder central, transferindo a quem de direito por herança. Assim, faz uso do “golpe da maioria” pelo qual declara apto a governar o Império, Dom Pedro de Alcântara, filho de Pedro I, restabelecendo a ordem e garantindo a integridade da nação.

A ação do Ato Adicional como emenda constitucional, aprovada em 12 de agosto de 1834, no Capítulo V da Constituição de 1824, definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província, que pelo Ato Adicional foram extintos e em seu lugar surgiram as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros. Uma das atribuições das Assembleias Provinciais, estabelecida pelo Ato Adicional, era legislar sobre a instrução pública. No artigo 10º parágrafo 2º está definido que cabia à Assembleia provincial legislar: “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promove-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, as academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução” (Nogueira, 2001, p. 108), que posteriormente sejam também criados por lei geral.

Pelo viés da História da Educação, o Ato Adicional de 1834 é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para organizar, a seu modo, a Instrução Elementar. Em consequência disso, afirma Fernando de Azevedo que ela se arrastou, “através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada” (Azevedo, 1997, p. 556). O Ato Adicional de 1834 foi a legislação que teve efeitos mais amplos e duradouros na política da Instrução Pública Brasileira durante o período monárquico.

A descentralização provocada pelo Ato Adicional de 1834, no que diz respeito à Instrução Elementar na letra da lei, ancorava-se no propósito de que a partir de então, as províncias criariam as condições necessárias para atender as necessidades educativas locais, perspectivando ao poder local,

gerir e desenvolver seu projeto pedagógico que atendesse a demanda educacional e contemplasse, mais especificamente, as características socioculturais diversas da população local.

Apesar da declarada intenção de expandir e de assegurar a instrução pública, implícita no princípio da descentralização da ação política para que assim houvesse melhores ações afirmativas e de qualidade, o cenário que se desenhou no período subscrito nos relatórios dos vários presidentes da província do Amazonas, apresentados à Assembleia Provincial, permite-nos identificar a omissão do Governo Central brasileiro na Instrução Pública Elementar em todo o país, o que nos leva a concluir que tal postura tenha sido fator de contributo preponderante para a não criação e para a existência de um sistema nacional educativo de ações únicas e iguais em todo o território nacional.

Em outras palavras, o Ato Adicional de 1834 colocou a escola elementar de ensino primário e secundário sob a jurisdição e responsabilidade das províncias, contribuindo para um “sistema educacional heterogêneo” de escola pública com características organizativas e pedagógicas idênticas em toda a Nação. E, ao longo do “breve século XIX na área educacional”, o poder público local provincial foi legislando pela via legal, com instrumentos normativos (decretos, regulamentos e regimentos) a organização e funcionamento das escolas que passaram, com o avançar das décadas, a adquirir faces e regras utilizadas por várias províncias brasileiras para a Instrução Pública. Mas, apesar de terem essas características de instituição pública, gestada e normatizada pelo poder público, as escolas continuavam funcionando em espaços privados – as próprias casas dos professores – configuradas por Diana Vidal e Luciano Faria Filho de “casa-escola” (Vidal & Faria Filho, 2005, p. 45).

Pela descentralização da educação nacional de 1834, a instrução elementar brasileira sofreu consideráveis mudanças. Havia várias modalidades de ensino com as características do ensino das primeiras letras. Cada uma dessas modalidades possuía a sua própria regulamentação. Além das aulas ministradas nas escolas públicas, continuava a existir o ensino de foro doméstico, exclusivo para as crianças e jovens do tecido social elitizado; existiam os colégios particulares de doutrina católica, subvencionados pelo erário público e as instituições para crianças pobres, órfãs ou desvalidas da sorte, mantidas por repartições militares, câmaras municipais ou congregações religiosas.

Cynthia Greive Veira (2007, p.151) registra que a essa realidade se acrescentam as condições de frequência à aula. Apesar de obrigatória, a instrução pública não foi adotada concomitantemente em todas as províncias brasileiras. Nomeadamente Minas Gerais e Mato Grosso a estabeleceram na década de 1830; o Rio de Janeiro – capital do Império, só na década de 1850. Na voz da autora, que se utiliza da esteira referencial de alguns relatórios dos presidentes das províncias, a baixa frequência

escolar tinha a sua origem na condição de pobreza da grande maioria dos alunos que se utilizavam da instrução pública. Consta, ainda, nos registros dos governos provinciais que a pobreza aliada à “indolência” e à condição de miscigenação das crianças brasileiras da época – razão maior da expansão de uma instrução pública, cujo objetivo era integrar a nova ordem e identidade nacional – impediram que a instrução elementar pública atingisse sua consolidação, seu desenvolvimento e expansão.

Sendo assim, a escola instituída não conseguiu alterar a situação de indigência das crianças, mas deu visibilidade à sua pobreza e estabeleceu novas diferenciações para o acesso à cidadania. Para June Hahner (1996, p. 99), o preconceito em relação “à escola pública referendava as clivagens sociais e étnicas ao longo da nossa história. Um exemplo: dados registram que 80% dos homens e 90% das mulheres eram analfabetos em 1890.”

As análises feitas a partir das referências registradas nos relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do período imperial evidenciam a falta de recursos financeiros das províncias, tornando-se fator impeditivo ao desenvolvimento do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria. Por conta dessa ausência do poder central em acompanhar financeira e pedagogicamente a Instrução Pública, as províncias organizam, à sua maneira, a Instrução Primária e, para inspecionar a ação dos professores e o dia-a-dia das escolas, generaliza-se por quase todas as províncias do império, dentre elas a do Amazonas, a implantação de um serviço de inspeção das escolas.

Os aportes historiográficos que alicerçam o estudo nos remetem ao entendimento de que a organização da Instrução Pública, em particular a escola de ensino elementar, apresentava até a metade do século XIX, graves deficiências qualitativas e quantitativas. Elas eram nos escritos de Maria Luisa Santos Ribeiro,

Em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentavam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima (Ribeiro, 2007, p. 49).

Diante disso, o Ato Adicional de 1834, que corroborou com as ideias liberais educativas da época, delegou às províncias a responsabilidade pela instrução elementar, isentando o poder central da missão que lhe seria própria, deixando a educação primária à sua própria sorte, pois o papel esperado da escola e dos professores seria o de “levar o povo até a civilização”, fazendo com que estes pudessem, aos poucos, ser instrumentalizados dos preceitos mínimos do ler, escrever e contar,

necessário a uma sociedade que quer ser moderna e civilizada. Essa não responsabilidade do poder central pela Instrução Elementar se reporta a todo o período do Império brasileiro.

Assim, na primeira metade do século XIX, sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, com o uso do Método Mútuo e do Ato Adicional de 1834, juntando-se a ausência de recursos financeiros do poder imperial destinado à educação elementar, ausência de fiscalização efetiva dos agentes ligados a educação, falta de professores qualificados e comprometidos com o magistério, a Instrução Pública caminhou a passos lentos. A situação da Instrução Pública estava, portanto, a necessitar de uma ampla reforma. E ela veio.

2.5 A Reforma da Instrução Pública Couto Ferraz

A “Reforma Couto Ferraz” enquanto legislação educacional identifica nomeadamente o Decreto Lei n. 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 e aprovou o “Regulamento que reformou o ensino primário e secundário do Município da Corte - a cidade do Rio de Janeiro”¹⁸. O nome lhe é atribuído em homenagem ao ministro do Império que sancionou o decreto instituindo o Regulamento para a reforma conhecida como “Reforma Couto Ferraz”.

Nos aportes historiográficos de Dermeval Saviani sobre a “Reforma Couto Ferraz” identificamos que:

O regulamento é um minucioso documento composto de cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão construídos, cada um por um único capítulo tratando, respectivamente, ‘da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária’, ‘da Instrução pública secundária’, ‘do ensino particular primário e secundário’ e ‘das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares’. Diferente, o título segundo, que trata da ‘instrução pública primária’ compõem-se de três capítulos versando respectivamente sobre as ‘condições para o magistério público (Saviani, 2007, p. 130).

A Reforma, no que diz respeito ao reconhecimento legal de instruir a população livre, alarga seu campo de regulamentação para o fazer pedagógico e administrativo das escolas públicas e para suas condições e regime de funcionamento. Apesar do Regulamento estar dirigido ao município da Corte, território de atuação direta do ministro do império que a estabeleceu, não tinha caráter privativo, mas concorrente. A Reforma continha também normas a respeito da jurisdição das províncias sobre a educação pública. Sendo assim, a Reforma para a Instrução Elementar do município neutro teve

¹⁸ A partir de 1834, com o Decreto que institui em seu aporte legislativo a descentralização da Instrução Pública e os demais documentos legislativos *a posteriori* a ele que tratavam da Instrução passou a nomear a cidade do Rio de Janeiro, Capital do Império como Município Neutro. A partir disso, as Reformas, os Regulamentos pertinentes à educação, serviram de modelagem para as demais províncias da Monarquia.

caráter demonstrativo e de modelo, durante o Império. A legislação do município neutro serviu para todas as províncias.

O Regulamento contido na Reforma Couto Ferraz buscava alcançar a Instrução Pública Elementar para todos. Contudo, o acesso às escolas era franqueado apenas à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Para além, a Reforma previa alcançar a parcela específica da população livre, porém pobre e sem recursos financeiros e materiais. Dentro desse seguimento social estavam os “meninos pobres e desvalidos da sorte” com idade por volta de 12 anos, encontrados “vagando pelas ruas” da Corte e das capitais das províncias, em estado de plena “pobreza ou indigência”. Estes deveriam ser encaminhados pelas autoridades locais e matriculados nas escolas públicas, subvencionadas ou não pelo Estado. Essas escolas são classificadas por Irma Rizzini de Educandários ou Asilos para formação de artífices (Rizzini, 2004).

Outro aspecto norteado pela Reforma Couto Ferraz, através do Regulamento de 1854, diz respeito à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino que determinava aos pais e ou responsáveis por crianças de mais de 7 anos que, se a elas não garantissem o ensino elementar, pelo menos o de primeiro grau, seriam advertidos ou multados – o que raramente ocorria devido à falta de recursos financeiros da população. Para os meninos miseravelmente pobres, o governo deveria fornecer vestuário e material escolar. Depois de frequentarem a Escola de Primeiras Letras, os meninos seriam enviados aos Arsenais de Marinha e de Guerra, ou às oficinas particulares para a apropriação de saberes práticos por meio dos quais, mais tarde, seriam integrados à categoria de trabalhadores livres.

Os aportes da Reforma subscrevem que somente a Instrução Pública de Ensino Primário era suficiente às camadas pobres da população. As análises sobre esse aspecto nos levam a concluir que o acesso ao ensino secundário e superior era de monopólio das elites, pois, ao terminarem os saberes inerentes ao Ensino Primário, poderiam prosseguir com sua escolaridade para mais além, enquanto a camada pobre da população, ao terminar o ensino primário, por questões de sobrevivência, entrava no mercado de trabalho. Sendo assim, as atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos, a presidência das províncias e o assessoramento do Estado eram cargos e funções de privilégio das classes senhoriais, restando assim, à grande parte da população livre e pobre do Brasil do século XIX, o “privilégio” de executar o trabalho manual e prático na sociedade. Só mais tarde, no final do século XIX, a obrigatoriedade do ensino primário se estendeu também às meninas.

Os ensinamentos elementares de ler, escrever e contar, além dos “trabalhos manuais” para meninas eram estimulados pelo governo em todas as províncias, mas quase sempre condicionados à presença de professoras. Na segunda metade final do século, nas referências historiográficas por nós consultadas, registra-se a presença feminina nas escolas. A presença de alunas é mencionada notadamente em classe separada dos meninos. Nas décadas finais do Império, chanceladas pela existência e funcionamento das Escolas Normais (com seus avanços e retrocessos), também aceita e forma professoras. Sendo assim, contribui para a educação das meninas ocorrerem conjuntamente com a dos meninos, em sala denominada de mistas, também conhecida como coeducação, atendendo e de conformidade com a idade dos meninos e das meninas. A idade prevista pelo Regulamento para frequência obrigatória às aulas, oscilava de no mínimo 7 a 8 anos e até no máximo 12 a 14 anos. À época, também foram criadas escolas noturnas para alunos maiores de 14 anos.

Colhem-se na obra de Cynthia Veiga esclarecimentos sobre as legislações que normatizam o ensino ofertado nas escolas primárias. No dizer da pesquisadora, essas escolas geralmente “estabeleciam duas modalidades não hierárquicas de ensino primário”, definidas de acordo com o número de matrícula e da demanda dos habitantes de cada província. Nas localidades de menor população, como as existentes nas freguesias e nas paróquias, chamadas de “escola de primeiro grau, inferior ou elementar; nas vilas e cidades, a escola de segundo grau ou ensino primário médio, com maior número de disciplinas e professores autorizados, com melhores” (Veiga, 2007, p. 161).

E ainda, a autora nos diz que só podiam ser criadas cadeiras de instrução elementar quando a localidade somasse uma população de 500 a 600 habitantes e um número de 20 alunos com frequência regular, que deveria ser comprovada pelos mapas de frequência organizados pelos professores. Se o número de estudantes regulares caísse para menos de 20, a escola poderia ser fechada, caso em que o professor, se efetivo, era transferido para outra localidade (Veiga, 2007).

Do ponto de vista das finalidades da escola de ensino primário, percebe-se na letra da lei, a noção iluminista da propagação das “Luzes” para todos os habitantes do Estado nacional brasileiro. Mas, se as ditas “Luzes” deveriam derramar sua iluminação a todos os habitantes, deve-se entender que se referia a todos os habitantes “livres”, pois os escravos (negros e índios) estavam explicitamente excluídos, já que, nomeadamente no parágrafo 3º do artigo 69 do Regimento, estavam entre aqueles que “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas”. Constata-se, mais uma vez, que as legislações sobre a Instrução Pública no Império deixam à margem, a população escrava e indígena, já que consideram “merecedora” desse bem público, somente os habitantes livres.

A Reforma Couto Ferraz, no que diz respeito à organização pedagógica do ensino, tinha como base um currículo elementar composto de conteúdos: “instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município (artigo 47)”, a serem ensinados nas escolas elementares de primeiro grau.

O currículo básico das escolas de segundo grau era o mesmo da escola de primeiro grau, com acréscimo do “desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, de leitura explicativa dos Evangelhos e notícia de História Sagrada, os princípios das Ciências Físicas e da História Natural aplicável ao uso da vida”. E ainda, “geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica” e estudo mais aprofundado do sistema de pesos e medidas “não só do município da Corte, como das Províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem relações comerciais” (Reforma Couto Ferraz, 1854, p. 46).

No que se refere aos professores, Couto Ferraz, quando foi presidente da província do Rio de Janeiro, tinha demonstrado ser cético em relação à Escola Normal. A primeira Escola Normal do Brasil sediada em Niterói¹⁹ foi por ele fechada e recomendava o fechamento de outras nas diferentes províncias, por considerá-las “muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministrava e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas eram formados” (Saviani, 2007, p. 133). Por conta disso, o Regulamento de 1854 adota como solução para o problema da formação dos professores para ministrar os conteúdos curriculares das Escolas de Primeiras Letras, de ensino elementar, professores adjuntos. Os professores adjuntos seriam contratados por concurso público geral e teriam sua formação no exercício da função. Em outras palavras, “pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar novos professores, dispensando-se a criação e instalação das Escolas Normais” (Saviani, 2007, p. 133).

A Escola Normal de Niterói, pioneira na formação de professores para atuar nas Escolas de Ensino Elementar, foi fechada por Couto Ferraz em 1854, só reaberta anos seguintes e novamente fechada em anos posteriores. Criada em 1 de abril de 1835, é considerada pela historiografia da educação brasileira a primeira Escola Normal do Brasil. Seguiu inclusive no nome, o modelo francês da Escola Normal de Paris. O nome é de origem latina e significa *norma*, regra, porque deveria servir de modelo, de regra ou de norma para outras que foram criadas por várias províncias do Brasil. Sua função inicial era a divulgação do método de Lancaster, o ensino mútuo. Contudo, a Escola passou por

¹⁹ Em 1834, pelo Ato Adicional, a Regência transformou a cidade de Niterói em capital da Província do Rio de Janeiro e a cidade do Rio de Janeiro em capital do Império, configurando-a como Município Neutro. Em 1975, com a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, a capital estadual foi transferida para a cidade do Rio de Janeiro. Hoje, para além da capital, é a importante cidade do Estado do Rio de Janeiro.

vários momentos de fechamento e de reabertura, que na época era “comum” a essas escolas nas diversas províncias brasileiras no decorrer do século XIX, ao “sabor das disputas políticas entre facções das classes dominantes” (Castanho, 2007, pp. 46-48).

Quando ressurgiu, em 1868, estava dotada de várias inovações, como a substituição do método de ensino do qual fez uso pelo ensino mútuo e passando posteriormente, em anos após, a usar o método intuitivo e as “lições de coisas”. Em 1872, o ensino na Escola Normal passou a ter duração de três anos, com alargamento dos conteúdos acadêmicos, domínio de métodos específicos e aquisição de um *ethos* condizente com a profissão de professor. Ressaltamos que somente em 1880, a capital do Império, a cidade do Rio de Janeiro teve sua Escola Normal mantida e administrada pelos poderes públicos.

Do ponto de vista didático-pedagógico, o Regulamento normalizador das práticas pedagógicas para a Instrução, previa a existência de um Conselho Diretor da Instrução Pública com competência para criar uma série de normas e regulamentos aos indivíduos candidatos ao estatuto de docente do ensino de Primeiras Letras. Também normatiza, através do artigo 73, que o “método do ensino nas escolas seria em geral, o simultâneo”, admitindo-se, contudo, a possibilidade de uso em algumas escolas do Rio de Janeiro e/ou de outras províncias, outro método, a gosto do inspetor geral, desde que ouvindo o Conselho Diretor. Vê-se assim, que a Reforma da Instrução Pública “Couto Ferraz” se afasta oficialmente do método do ensino mútuo, presente desde a Lei de 1827, que subscrevia o seu uso quando foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras.

Com base na historiografia por nós consultada ao longo do estudo, a mais valia atribuída à Reforma “Couto Ferraz” para a compreensão do caminho percorrido pela história da educação na gestão do seu idealizador é seu contributo de referência para a regulamentação da Instrução Pública em outras províncias do Império, especificamente no que se refere ao princípio da obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, os inúmeros e sucessivos projetos de reforma do ensino na capital do Império, apresentados *a posteriori* ao Regulamento de 1854, mostram sua pouca efetividade prática em detrimento de alguns dos seus artigos não terem sido implementados, dentre eles, destacamos: a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público, a secularização da instrução, educação como integridade nacional. Desse modo, a não efetivação tornou o Regulamento “letra morta”.

Finalizamos as nossas análises sobre a Reforma “Couto Ferraz” fazendo uso das narrativas de Liberato Barroso, inscrita em sua obra, publicada em 1867 e reeditada em 2005, que nos diz:

Entre nós se tem cometido em matéria de ensino primário um erro duplo. O Estado, cuidando

pouco de generalizar e derramar o ensino, cria ao mesmo tempo embaraços à iniciativa individual e à liberdade. Ao lado do ensino primário gratuito e obrigatório deve marchar e se desenvolver o ensino livre. O Estado deve exercer uma inspeção salutar sobre a liberdade de ensino, mas não criar-lhe embaraços e dificuldades. O desenvolvimento do ensino livre limita a necessidade do ensino oficial e traz economia para o Estado, cuja inspeção salva os interesses da moral e da ordem social (Barroso, 2005, pp. 61-62).

A fala do conselheiro Liberato Barroso nos anos finais da década do século XIX, conjugada com o momento econômico da expansão da cafeicultura, principal produto de exportação da região sudeste, atrelada à substituição de início tímida, da mão-de-obra escrava pelo trabalho livres dos imigrantes, determinou importantes mudanças na sociedade, com inequívocas repercussões na esfera educacional, entre elas, a expansão da escolarização. O maior motor dessa expansão foi a privatização do ensino, ou seja, em linguagem da época, “o ensino livre”. É sobre o “ensino livre” que trataremos na Reforma Leôncio de Carvalho.

2.6 A Instrução pública na Reforma Leôncio de Carvalho

A reconhecida Reforma Leôncio de Carvalho e o Decreto de n. 7.247, de abril de 1879 (Ribeiro, 2007), estabeleceu novas diretrizes ao ensino primário, secundário e superior na capital do Império, o Município Neutro do Rio de Janeiro. É um texto legislativo composto de 174 itens agrupados em 29 artigos, desdobrados em parágrafos e incisos. É de inspiração liberal, de acordo com a filosofia de Rousseau e dos princípios da Revolução Francesa. Estabelece a total liberdade de ensino primário e secundário no município da corte, a obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos dos 7 aos 14 anos e elimina a proibição da frequência de escravos às aulas.

O Decreto que instituiu a Reforma vai de encontro e de conformidade com a Reforma de 1854, a “Couto Ferraz”, mantendo a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, para crianças e jovens, além do auxílio do Estado aos alunos pobres, inscrito do artigo 2º. Mantem também a organização da escola elementar primária em dois graus, com um currículo muito semelhante ao da Reforma anterior, e ainda, estabelece o serviço de inspeção escolar como ação fiscalizadora da prática pedagógica das escolas e dos professores, de conformidade com o artigo 13º.

O traço mais marcante e imperativo da Reforma é logo identificado no início do documento, quando subscreve que “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, ressalta a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene (artigo 1º)”. Para além, faz referência, na letra da lei sobre a ausência da “moralidade e da higiene” das escolas, aos lugares insalubres para o convívio público de crianças e jovens escolares. A questão sobre a falta de higiene dos espaços públicos e privados destinados à Instrução é posto em

causa e sua solução é vista como parte do ideário pedagógico brasileiro por todo o Segundo Reinado de Pedro II como também, na Primeira República.

A questão do higienismo ganha força como estatuto social a partir da “constituição da medicina como campo disciplinar autônomo, o que aconteceu no século XIX (Saviani, 2007, pp. 136-137)”. O ideário da elite letrada, ligada às Academias de Medicina, concebia a educação como instrumento benéfico e necessário ao desenvolvimento físico e moral do homem. Para isso, era necessário que a instrução e a educação civilizassem a população, transformando-a em robusta e curados das doenças da sociedade e do mundo moderno. Daí a defesa da escola como peça fulcral para salvaguardar e espalhar as luzes da instrução, curar as doenças eminentes da ignorância e da pobreza. Esse entendimento e defesa estavam imbricados nas falas dos educadores, dos políticos e da intelectualidade elitista em geral.

Outro aspecto bastante inovador na Reforma “Leôncio de Carvalho” é a sugestão de criação dos jardins de infância não só no território da corte como também em todas as províncias da Nação. O argumento do reformista para a criação dos jardins de infância se dava por ser a “primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade (artigo 5º)”. O primeiro a ser criado foi no Rio de Janeiro em 1875 para atender crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º). O idealizador da criação do jardim de infância previsto pela Reforma foi o médico educador e admirador de Fröbel, Joaquim de Menezes Vieira, que instalou a escola no anexo do Colégio Meneses Vieira de sua propriedade.

Outra valência da Reforma de Leôncio de Carvalho em relação à de “Couto Ferraz” está contido no artigo 9º²⁰ e diz respeito à regulamentação e funcionamento das Escolas Normais, estabelecendo conteúdos disciplinares e horários em que deveriam funcionar as Escolas; nortes sobre a nomeação dos professores para compor o quadro das escolas: inscreve como deverá ser a organização de seu setores dirigentes e a remuneração dos funcionários das Escolas Normais.

Para além, o contributo da Reforma alarga-se na direção das províncias, possibilitando a elas fazer subvenção as escolas privadas; contratação dos professores para ministrar os saberes referentes ao ensino primário; criação de bibliotecas e de museus pedagógicos e nas cidades mais importantes das províncias, orienta a criação de escolas profissionais de ensino de arte e ofícios.

²⁰ O Decreto n. 7247 de 19/04/1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho. Mais informações em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf

Contudo, a distância entre a existência das leis e suas implantações caracterizou as reformas no período do Brasil de D. Pedro II, pois a realidade econômica e os interesses da burguesia no Império não incluíam a extensão da Instrução Pública Elementar à classe trabalhadora, seja à livre ou à escrava.

2.7 Ensinar e Aprender os Saberes Escolares no Império

Na Instrução Pública no Império brasileiro, a questão didático-pedagógica estava presente nas determinações legais quando orientava os professores e a organização das escolas sobre os procedimentos didáticos na utilização do método a ser usado nos ensinamentos dos saberes indicados nos documentos legais. Sendo assim, para as Escola de Primeiras Letras de 1827, há orientações para utilizar como procedimento metodológicos, o método de ensino mútuo, enquanto que a Reforma Couto Ferraz orienta o uso do método do ensino simultâneo e a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do ensino intuitivo, manifestado explicitamente na disciplina “Prática do Ensino intuitivo as lições de coisas (artigo 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente curricular ‘noções de coisas’ (artigo 4º) do currículo das Escolas Primárias”²¹. Todos os métodos aqui mencionados no estudo fundamentam-se no princípio da memorização.

As diretrizes legislativas pontuadas nos Decretos e nos Regulamentos sobre os métodos de ensino a serem usados para a Instrução Pública Primária no período da Monarquia brasileira objetivavam resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de uma nova realidade econômica e social que vivia o Brasil, principalmente as províncias de maior prosperidade econômica, como as do Sudeste, Sul e Norte.

O uso dos materiais pedagógicos e culturais como instrumentos facilitadores do ensino e da aprendizagem foram viabilizados pela revolução industrial do final do século XVIII e meados do século XIX. A revolução industrial provocou mudanças, tanto nas relações de produção, como na utilização dos instrumentos de trabalho e elas transcenderam da área da indústria e do comércio, sobrepondo-se ao campo educativo, devidamente adaptado, contribuindo para a produção de novos materiais didáticos como suporte físico aos novos métodos e a organização pedagógica da escola. Composto seus materiais estavam: os quadros negros de uso de giz; “caixas para o ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, carta de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com pedras e metais” (Saviani, 2007, p. 139), dentre outros.

²¹ Decreto n. 7.247, de abril de 1879 - Reforma Leôncio de Carvalho, retirado de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

No que se refere ao ensino simultâneo, foi bastante praticado nas Escolas de Primeiras Letras. Era a combinação de algumas das características do método mútuo com a intervenção direta do professor em atividades simultâneas para todos os alunos da classe de aula, ao mesmo tempo. Alguns estudiosos da Instrução Pública atribuíram ao método o nome “método misto”. Seu uso, segundo Cynthia Greive Vieira, “foi utilizado comprovadamente em pelo menos quatro províncias: Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso” (Vieira, 2007, p. 170).

Os defensores do método simultâneo no Brasil indicavam a sua utilização por entenderem que era o “método dos países civilizados”. Daí sugerir que os professores fossem instruídos dentro ou fora do país para saber usar o método. Cabe observar que a defesa da utilização do método na transmissão dos conhecimentos curriculares da escola de Primeira Letra era de racionalizar e dinamizar o tempo escolar, evitando, dessa forma, a ociosidade dos alunos, de modo a proporcionar um aprendizado mais eficaz, mesmo que fizesse uso de rigorosos procedimentos disciplinares.

Quanto ao método intuitivo ou “lição de coisas”, tem inscrição e recomendação de uso nos procedimentos pedagógicos a partir de meados do século XIX. Ele é entendido por seus defensores à época, Leôncio de Carvalho (1847-1912) e Abílio Cesar Borges, o barão de Macahubas (1824-1891) dentre outros, como instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar. Conforme Vera Teresa Valdemarin, sua adoção dá-se “nas escolas europeias, americanas e brasileiras, circunscrevendo seu referencial teórico para além das formulações de Pestalozzi e Froebel, autores apontados como influenciadores do referido método nos manuais didáticos e nos compêndios pedagógicos” (Valdemarin, 2006, p. 88).

A base do método sedimentava-se no reconhecimento de que os sentidos são a porta para todo o conhecimento. Portanto, os ensinamentos da instrução primária “levaria” o educando a sensibilidade, pela qual percebe as cores, as formas, os sons, a luz. É esta que prepararia e anteciparia a intuição intelectual. Rejeita a educação livresca, a criança deveria aprender a ler o mundo visível, pela observação e percepção das relações entre os fenômenos. O método deu ênfase às ciências da natureza, são as ideias positivistas chegando ao Brasil. Contudo, as mudanças significativas trazidas e implementadas pelo método na Instrução Pública do país só serão visíveis em alguns espaços educativos, bem mais tarde, na República.

O método é entendido pela elite intelectual brasileira no Segundo Reinado, defensores da qualidade da Instrução, como um mecanismo pedagógico capaz de expectar e de conquistar com eficiência a função essencial da escola como redentora do conhecimento necessário para civilizar o

povo e modernizar a Nação. Daí toda a defesa pela adoção do novo método racional, concreto e ativo, denominado de “*ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo*”. Pelas palavras de um dos seus colaboradores-idealizadores: “*intueri-olhar; intuitus-observação*” (Valdemarin, 2006, p. 88).

Em outras palavras, a defesa pela adoção do método de ensino intuitivo, perspectivava instruir, educar a criança e os jovens a partir de novos padrões intelectuais, fundamentados numa nova concepção de conhecimento que postula a origem das ideias nos sentidos humanos e que, aplicados ao ensino, formam indivíduos que façam menos uso da memória e muito mais da razão. E para além, que valorizem a observação e o julgamento próprio como meios de construção do conhecimento e da implantação das atividades produtivas.

A defesa do método pela elite intelectualizada da Nação, que pensa e legisla a educação brasileira à época, se insere conjuntamente no movimento de alargamento das ideias europeias e americanas sobre a urgente necessidade de renovação metodológica e pedagógica do ensino dos conteúdos escolares para a prática produtiva da ciência, e assim, através do método de ensino, consolidar um país com escolas de qualidade, capaz de instruir, educar e civilizar com competência sua população.

Apesar da adoção do método intuitivo como uma mais valia para a criação de um modelo pedagógico a ser implantado em todo o país, a partir da Reforma do Ensino do Rio de Janeiro, as últimas décadas do Império foram marcadas pelas condições reais de carência existentes nas escolas. Tais carências podem ser identificadas como sendo: falta de material didático, carência de professores habilitados, prédios escolares inadequados e ausência sistemática de inspeção às escolas. Todavia, a metodologia do método intuitivo ou “*lições de coisas*” firmou-se como referência até ao final da Primeira República, quando ganhou espaço nos meios educacionais, os postulados da “*Escola Nova*”.

Completando o quadro acima, no período monárquico brasileiro, as escolas de Primeiras Letras eram poucas. Em 1888, no final da Monarquia, registravam 250.00 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes. Esses alunados estavam distribuídos nas escolas primárias, nos Liceus das capitais das províncias e nas escolas privadas, principalmente em algumas cidades mais importantes do território nacional. Os 250.00 alunos comportavam os que frequentavam o ensino primário, o ensino secundário, as escolas normais e as instituições de formação de artífices.

Nos registros de Otaíza Romanelli, a instrução pública primária estava abandonada e a secundária possuía caráter meramente propedêutico (conhecimentos introdutórios a formação superior), daí se ajuíza dizer que a instrução pública foi para o poder central e regional, minimizada, a

“ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções”. A cultura ensinada pela escola “guardava, pois, o timbre aristocrático. E guardava em função das exatas necessidades da sociedade escravista” (Romanelli, 2001, p. 41).

2.8 A Instrução Primária nos alvares da República

Nas análises historiográficas da Instrução Pública Primária no final do “Breve Século XIX na área da educação” de Dermeval Saviani, colhe-se a concepção de que a Instrução é fator fundamental para a garantia das transformações econômicas, sociais e políticas necessárias ao país no caminho da modernização. A formação do cidadão polido pelas Luzes dos saberes escolares, almejada em consonância com as mudanças da sociedade, demandava uma modernização ampla da escola que comportasse seus conteúdos, seus métodos e organização. Na visão da elite letrada e dos políticos brasileiros, era necessário modernizar e atualizar a instrução nacional em conformidade com os modelos em circulação nos chamados países civilizados europeus e Estados Unidos da América.

A defesa da Instrução Pública, universal e gratuita foi alvo de diferentes posicionamentos e matizes. Alguns teóricos iluministas brasileiros, notadamente, Couto Ferraz (1818-1886), Abílio Cesar Borges (1824-1851), temiam que a educação (entendida como educação geral) afastasse os substratos populares da sociedade, das atividades manuais, ocasionando problemas na produção, notoriamente na produção cafeeira da região sudeste e sul do Brasil. Outros, como Leôncio de Carvalho (1847-1912), Benjamin Constant (1833-1891), Rui Barbosa (1849-1923), com seus projetos para a educação e cidadania, vislumbraram o poder da escola na formação das novas gerações, imputando-lhes variáveis finalidades sociais e políticas como: a formação do cidadão consciente, a autonomia da intelectualidade no combate à escuridão das letras e das superstições, a luta por reformas sociais e a emancipação do homem das tradições e dos modelos religiosos doutrinários presentes na sociedade brasileira à época.

No trânsito desse entendimento, colhe-se, em Spencer, a compreensão de que a educação prepara o homem para todas as atividades “civilizadas” e o conhecimento de maior valor e determinante para a consecução desse objetivo é a Ciência, quando afirma que: “A categoria de conhecimentos que em grande parte é ignorada nas escolas é aquela que preside à justa realização dos processos que tornam possível a vida civilizada” (Spencer, 1901 citado em R. F. Souza, 2008, p. 26).

Indo adiante no entendimento de Spencer, pela educação o homem chega ao estatuto de civilizado, encontramos nos dizeres de Rosa Fátima de Souza sobre a educação nos alvares da República, o mesmo entendimento quando afirma que é:

No interior da cultura literária, científica, técnica, artística e doméstica aqueles conhecimentos úteis considerados potencialmente relevantes para que a escola cumprisse suas finalidades, isto é, que ela favorecesse uma visão mais radical do mundo, modificasse hábitos e condutas arraigados e conduzisse as novas gerações em direção aos pressupostos e valores da modernidade (R. F. Souza, 2008, p. 22).

Na afirmação da autora, a Instrução Pública como educação integral no final do século XIX era a mais valia necessária para a formação completa do indivíduo: intelecto, corpo e alma. Perspectivando dessa maneira, moldar as crianças e jovens em um novo ser cultural e socialmente moderno, impregnados de saberes e hábitos desejáveis ao novo cidadão brasileiro republicano.

A Instrução Primária, no período, era entendida por seus legisladores como “instrução popular” destinada a toda a população livre, conforme a Constituição Imperial de 1827, que incluía as crianças provenientes das famílias economicamente pobres, porém ficou muito longe da letra da lei, pois, como Instrução Pública para todos, era destinada apenas às crianças livres e brancas, deixando à margem da escolarização as crianças de origem negra e indígena. Para as crianças livres, brancas e pobres, a escola de primeiras letras pretendia, através dos seus aportes pedagógicos curriculares e culturais, prepará-las para a aquisição de um ofício. Assim, a escola de primeira letra, através do seu fazer pedagógico e de sua ação administrativa, também excluiu, criando e recriando hierarquias, diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à “boa sociedade”.

A partir de 1860, período considerado pela historiografia brasileira como uma fase de relativa tranquilidade, afirmação e prosperidade do Império, pois já se tinham encerradas as inúmeras revoltas que assolaram a Nação no período das Regências, as discussões nos espaços governamentais, políticos e intelectuais dizem respeito a um assunto comum entre todos: a substituição da mão-de-obra escrava negra pelo trabalho livre. Para a elite intelectual, a escola tem papel *sine qua non* na formação das novas mentalidades para assegurar que a passagem da escravidão para o trabalho livre e assalariado acontecesse de forma gradual e sem problema, evitando eventuais prejuízos aos grandes proprietários e latifundiários de terras e de escravos que dominavam a economia agrária exportadora do país.

Nesse entendimento, o trabalhador brasileiro pretendido para compor, alavancar e acompanhar o crescente processo de urbanização e desenvolvimento econômico que estava a acontecer nas principais capitais das províncias do Império, na metade final do século XIX, comportava

dominar saberes mínimos, variados e universais, mesmo que limitados para acompanhar e ajudar a compor mudanças modernas subjacentes ao período. Daí a sua inserção na cultura letrada do ler, escrever e contar perspectivava formar seu caráter e sua racionalidade, valências importantes na construção da sociedade moderna contra a ignorância cognitiva e moral. Caberia, pois, à Escola de Primeiras Letras, promover às camadas populares, aos mais pobres e aos “desvalidos da sorte”, além dos saberes da escola primária, alguns conhecimentos técnicos de cunho profissional.

Nas décadas finais do Império, com o despontar da grande produção econômica do café, da forte e influente classe produtiva, os cafeicultores do sul e sudeste do Brasil possuíam características bem diferentes daquela que se desenvolveu na economia produtora do açúcar, cuja produção era monopolizada por grupos econômicos externos, localizados em Portugal e Holanda. A produção do café, por sua vez, desde seu início, formou e contou com um grupo de homens com experiência comercial-exportador, entrelaçando-se com os interesses na sua produção e na sua comercialização. Esses fatores foram fundamentais na construção da identidade nacional brasileira, como sentimento de pertença.

Os ricos produtores de café, donos de terra e de escravos, tinham consciência clara de seus interesses, compreendiam e partilhavam interesse intervencionista do governo nas atividades econômicas, o que os levou a colocar o governo e a política a serviço do grupo econômico por eles representado. Convocando o poder central ao atendimento dos seus interesses que, de certa forma, eram muito heterogêneos e dificultava dar resposta aos interesses dos grupos econômicos de outras regiões da nação. Com a República Federativa, a descentralização do poder permitiu que o presidente e seus ministros também compartilhassem a máquina político-administrativa aos interesses não só dos grandes produtores do café, como também a outra parcela da população das cidades como os comerciantes, os profissionais liberais, os trabalhadores das pequenas fábricas etc.

Para que melhor se compreenda o contexto econômico, social e político que antecede a proclamação da República, fazemos uso das análises explicativas de Celso Furtado, quando afirma que a partir de 1870, o café tornou-se o

Produto que permitiu ao país reintegrar-se nas correntes em expansão do comércio mundial ... concluída sua etapa de gestação, a economia cafeeira encontrava-se em condições de autofinanciar sua extraordinária expansão subsequente; estavam formados os quadros da nova classe dirigente que liberaria a grande expansão cafeeira. Restava por resolver, entretanto, o problema da mão-de-obra (Furtado, 1982, p. 116).

O problema foi lentamente resolvido, assim como foi lenta também a transição do processo de preparação das vias de solução para a substituição da mão-de-obra escrava, isto é, da substituição do

trabalho escravo pelo trabalho assalariado. O marco da lenta transição ocorre, em 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz proibindo o tráfico de escravos, sob forte influência de interesses ingleses; com a Lei do Ventre Livre, em 1871, proporcionando liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir da data; com a Lei Sexagenários, de 1885, que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos e; finalmente a Lei Áurea, em 1888, liberta todos os escravos do Brasil, que já agonizava como sistema de trabalho. A educação foi convocada a participar dos debates que permearam a transição.

As discussões travadas no período de 1868 até a Abolição e posteriormente a Proclamação da República tinham como base central a ligação entre emancipação e instrução. O objetivo maior dessa discussão era o de transformar a infância abandonada, de forma mais central os *ingênuos*²² em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na indolência moral igual aos “adultos livres, preguiçosos e indolentes” das classes subalternas da sociedade. O principal mecanismo para alargar e atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, também chamadas de escolas fazendas, ou colônias agrícolas, ou colônias orfanológicas. No Amazonas e Pará, eram chamadas de “Casa de Educandos Artífice e de Asilo” onde se priorizava o ensino de ofícios. Dessa forma, considerava-se que a emancipação do escravo exigia como mais valia a difusão da instrução de modo que, diminuindo o “abismo da ignorância”, fosse afastado o “instinto da ociosidade”.

As referências de Cynthia Greive Veiga nos fazem entender que para além dessas escolas, “havia ainda as instituições criadas para atendimento de crianças órfãs pobres e desvalidas, mantidas pelo poder público por congregações religiosas, órgãos militares, sociedades beneficentes e ou particulares” (Veiga, 2007, p. 163) oferecendo, além de aprendizagem de ofício, instrução elementar para crianças com mais de 7 anos. No conjunto, encontravam-se os internatos e seminários onde se aprendiam manejo de armas, ofícios e ensinamentos eclesiásticos para formação de clérigos para a Igreja Católica.

Além das instituições destinadas aos meninos, nos registros historiográficos de Irma Rizzini (2007) existiam instituições para meninas, criadas com o objetivo de coibir a prostituição e a mendicância. Nelas eram ensinadas as primeiras letras e os ofícios ditos femininos como preparação para um possível casamento ou para sua autossustentação. Compondo também os ensinamentos, estavam os valores morais e cristãos. Algumas dessas instituições ensinavam música, costuras, bordados, confecção de flores, tecelagem e atividades domésticas.

²² Nome dado às crianças libertas pela Lei do Ventre Livre, também conhecida como “Lei Rio Branco”, promulgada em 28 de setembro de 1871. Esta lei tornava livre todas às crianças de pais escravos nascidos a partir da data da Lei.

No período, nas décadas finais do Império, concomitante com as instituições educativas destinadas à instrução primária, há registro da existência de colégios confessionais particulares, muitos deles destinados à educação feminina. Registra-se o surgimento, em São Paulo, da Escola Americana, em 1870, e do Colégio Piracicabano em 1882. No Rio de Janeiro, o Colégio Notre Dame de Sion, no final do Império. Esses modelos de Colégios ramificaram-se por várias províncias e mais tarde na República, em quase todos os Estados da federação, destinados geralmente, aos filhos e filhas das classes sociais econômicas e socialmente mais elevadas da sociedade.

Com o crescimento e desenvolvimento das cidades, novas atividades econômicas e novos serviços foram sendo estabelecidos, o que contribuiu para um significativo desenvolvimento da produção artesanal e da manufatura. Para desenvolver atividades relacionadas a esses serviços vão surgindo, principalmente nas grandes capitais das províncias do Império, estabelecimentos profissionais, como *lócus* de formação de mão-de-obra destinadas a diferentes ofícios. Essas instituições com seus ensinamentos teóricos e práticos destinavam-se às camadas mais populares da sociedade da época.

A formação de mão-de-obra mais qualificada destinava-se a construção de ferrovias e bondes; instalação da iluminação pública; edificações de pontes e portos; projetos de saneamento e tratamento de água; jardinagem e embelezamento das praças. Estes melhoramentos dão início à “ideologia da higienização do corpo e dos hábitos”, responsáveis pela prevenção e erradicação das doenças como a febre amarela, leptospirose, varíola que “atingia em cheio” o tecido social mais pobre da população. As medidas mais pontuais e positivas sobre higiene e saúde consolidam-se na República, com as ideias da filosofia positivista amplamente divulgadas nos espaços políticos e escolares (Azevedo & Stamatto, 2012).

No entanto, o crescimento e “desenvolvimento” urbano ocorrido nesse período, em algumas das principais províncias do Brasil, não se assemelham com os dos países da Europa no que se refere às grandes indústrias movimentadas pelo capitalismo industrial e financeiro. De maneira muito singular, as cidades oitocentistas brasileiras, que foram antigas sedes da administração local e colonial portuguesa, mantiveram as suas tradicionais funções burocráticas, comerciais e portuárias, como é o caso de Manaus. Através dos seus portos, circulavam produtos agrícolas e extrativista destinados ao mercado exterior, entre eles destacam-se o café do Rio de Janeiro e de São Paulo, o açúcar das Províncias do Nordeste, a borracha do Amazonas e do Pará, a carne “charque” (carnes secas) das Províncias do Sul e inúmeras outras riquezas, além de uma multidão de produtos, objetos, livros,

ideias, homens, mulheres e crianças oriundas de distantes terras estrangeiras que vinham para o Brasil na busca de fazer fortuna.

Boris Fausto em uma de suas obras (Fausto, 2013, p. 202) nos revela um balanço populacional, evidenciando dados, a partir dos recenseamentos gerais da população dos anos de 1872 e 1890, os quais, segundo ele, apresentavam números mais confiáveis do que os censos anteriores. Revela que de uma população em torno de 4,6 milhões de pessoas, incluindo também algo em torno de 800 milhões de indígenas em 1819, chega-se a um montante de 9,93 milhões em 1872 e a 14,333 milhões em 1890.

No que se refere aos dados sobre a Instrução, mostra grande carência na área.

Em 1872, entre os escravos, o índice de analfabeto atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80,5%, subindo para mais de 86,5% quando consideramos só as mulheres. Mesmo descontando-se o fato de que os percentuais se referem à população total, sem excluir crianças nos primeiros anos de vida, eles são bastante elevados. Apura-se ainda que somente 16,85% da população entre seis e quinze anos frequentavam escolas. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários. Entretanto, calcula-se que chegava a 8 mil o número de pessoas com educação superior no país (Fausto, 2013, p. 202).

Fazendo análise comparativa e junção das informações como ilustrado pelo quadro 2, com os dados colhidos de Leôncio Basbaum, verifica-se, através dos números, a similaridade dos dados. A importância dos dados é singular, pois revelam números sobre a população indígena e os escravos negros do Brasil. Mostra, também, ilustrado no quadro 2, o quantitativo da população escolar primária no final do século XIX e início do século XX.

Quadro 2 - População brasileira e alunos nas escolas primárias

| Anos | População brasileira | Alunos nas escolas primárias |
|-------------|----------------------|------------------------------|
| 1889 | 14 milhões | 250 mil alunos |
| 1924 | 30 milhões | 1 milhão e 500 mil alunos |
| 1930 | 35 milhões | 2 milhões |

Fonte: Basbaum (1975, p. 194)

No contexto do movimento da mudança, a Instrução Pública Primária, no final do século XIX, vive um momento contraditório. De um lado, uma grande movimentação dos setores intelectual e político em prol da melhoria da qualidade pedagógica do ensino e ampliação de sua oferta para os substratos inferiores da sociedade; por outro lado, as escolas públicas primárias de Primeiras Letras funcionando em condições extremamente precárias em grande parte do Brasil.

Pelos dados do autor, os números exprimem a realidade educacional brasileira à época, mostrando o pequeníssimo número de alunos e de escolas existentes no Brasil republicano até o período da Ditadura Vargas (1930-1945). Há aumento considerável da população, contudo o número de escolas e de alunos nas escolas não cresce na mesma proporção. Para Fernando Azevedo (1997), a taxa de analfabetos no Brasil em 1890 atingia um índice de 67,2%, herança do período Imperial que a República não conseguiu reduzir senão a 60,1%, até 1920.

Na virada do Império para a República, as discussões, as reformas educacionais referidas em lei e o funcionamento precário da escola primária integravam o rol de problemas sociais, políticos e culturais da Nação. A partir dos anos de 1870, debates e embates em torno de ideias e projetos para a (re)construção da nação alargam-se conjuntamente com uma série de caminhos alternativos para a reorganização do Estado Brasileiro e para a (re)estruturação das relações sociais entre crianças e adultos, homens e mulheres, livres e libertos, nacionais e estrangeiros, pobres e ricos, dominantes e dominados.

A sociedade e o Estado nacional, em um claro e almejado processo civilizatório, higiênico e moderno buscam solucionar o problema da escola primária através de nova roupagem organizativa e de espaço físico específico para o funcionamento da educação primária; procuram também imputar um ideal nacional positivista de ordem e progresso, presentes nos inúmeros projetos e medidas para a instrução primária e para a formação moral da criança e jovem.

Em todo o período monárquico, inscreve-se a política de (re)elaborar uma imensa quantidade de leis, regulamentos e decretos para normatizar e modelar os procedimentos pedagógicos, organizando metodologicamente a escola primária, sem, contudo, alterar significativamente a realidade concreta do ensino nas escolas. Juntando-se ao dito, temos, nos últimos anos do Império, o Projeto elaborado por Rui Barbosa, que sugere reformas educativas na expectativa de equacionar os problemas educacionais do Imperial.

Capítulo III – Grupos escolares: traços da instrução primária no Brasil Republicano

O Grupo Escolar, como instituição-signo da “escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria[.]”

R. F. Souza (1998, p. 241)

Os dados de Rosa Fátima de Souza nos remetem ao surgimento dos primeiros Grupos Escolares do Brasil. Sediados primeiramente no Estado de São Paulo nas primeiras décadas republicanas brasileira, tornaram-se um ícone do imaginário sociopolítico da República, compondo a cena pública de “Templos de Espetáculos e Ritos” representantes do compromisso que o republicanismo brasileiro tinha com a Instrução Primária, considerando-a base da cultura letrada.

No capítulo anterior, mostramos o processo de organização e expansão da Instrução Pública Primária no Brasil no período Monárquico brasileiro, processo este, matizado por traços políticos, sociais, econômicos e legislativos educacionais que caracterizaram o Brasil como uma Nação independente e autônoma que busca escolarizar a sociedade, sobretudo as “camadas inferiores da população”, relativizando o papel e o lugar do Estado no processo. Mostra como a presença do Estado não era apenas pequena e pulverizada, mas também, pernicioso no que diz respeito à Instrução.

O capítulo tem como propósito analisar e compreender como se processou o surgimento dos Grupos Escolares do Brasil, como lugar de excelência de ministração do Ensino Primário. Tem como marco histórico temporal inaugural, a Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892, a qual regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro, estabelece a reforma geral da instrução pública do Estado de São Paulo, criando os Grupos Escolares. Assim sendo, o nosso estudo traz, para a cena da investigação, os eventos acontecidos no Brasil, destacando os aspectos ideológicos, históricos e sociais, no entorno do final do século XIX e início do XX, na República brasileira.

Julgamos necessário esclarecer que para a construção do capítulo, fizemos uso de documentos historiográficos que fazem referência aos anos anteriores à viragem da Proclamação da República, em 1889. Faremos ainda, no capítulo, uma abordagem alargada do caminho percorrido pela escola até a instituição do grupo escolar como um dos modelos de escola graduada de adoção do Ensino Primário.

Ainda que o marco temporal deste estudo se inicie com a Proclamação da República brasileira, importa ressaltar que algumas das mudanças sociais ocorridas tiveram seu início em décadas anteriores à República. Nos aportes teóricos de Fernandes e Correia situam que na viragem do Brasil Império para República registra-se,

o começo da formação de um projeto de modernidade no Brasil, cuja palavra de ordem ‘civilizar’ significava ficar de pé de igualdade com a Europa no que se refere ao cotidiano, às instituições, à economia, etc., e cujas formas de saber técnico-científico especializado que constituiriam a base desse paradigma moderno estariam, sobretudo, na medicina (normalizando o corpo), na educação (conformando as mentalidades) e na engenharia (organizando o espaço) (Fernandes & Correia, 2012, p. 231).

Tendo esse entendimento, faz sentido pensar que o novo regime tinha preocupação em produzir um sistema educacional para atender toda a população brasileira. Contudo, o período *a posteriori* à proclamação da República foi marcado por grande e profunda instabilidade política e econômica, imputada por inquietações sociais na capital da Nação, guerra civil nos Estados do Sul e Nordeste, crise do mercado do café e a primeira grande guerra mundial.

3.1 A Escola como lugar no ordenamento e reorganização dos espaços urbanos das cidades

Para conhecer e compreender o caminho transcorrido pela escola e, ancorados nos aportes teóricos da história da educação, da nova história, julgamos necessário contextualizar o processo histórico e sociológico percorrido pela institucionalização e organização da escola moderna, que no seu decurso histórico foi e é objeto de múltiplos e diferentes olhares historiográficos. Para Licínio Lima compõe “estudo complexo e polifacetado” (L. C. Lima, 2008, p. 2), compondo narrativas de constantes transversalidade e subjetividade que ajudaram, segundo Magalhães, a “construir a sua identidade na interação sociocultural e na transformação material do local que os indivíduos se assumiram como sujeitos educativos e se transformaram em pessoas” (Magalhães, 2010, p. 35).

Sendo assim, focados no objetivo de compreender o caminho percorrido no processo de consolidação da escola graduada, no modelo do grupo escolar como instituição educativa, percebemos a necessidade de expor nossa compreensão, em exercício hermenêutico sobre termos que elegemos como “palavras-chave” no capítulo, os quais são: escola, escolarização, república e grupo escola.

O termo escola, concebido como uma instituição educativa, espaço de realização da cultura escrita letrada e como estatuto público, é fruto da modernidade e do capitalismo. A modernidade desenvolveu-se e fez uso da escola para referendá-la como um artefato específico de instituições sociais. Nesse sentido, Magalhães (2010, p, 465) nos diz que “a modernidade foi educacional-alfabetizadora e escolarizada”. Foi cenário histórico de consolidação da escola graduada, portadora de estrutura coerente, durável e adequada à universalização do ensino, adotada em vários países da Europa Ocidental e países americanos.

Ela é, desde a sua gênese, o lugar por excelência de interações comunicativas escritas e práticas. Representa o processo social que se dá no tempo moderno nas sociedades ocidentais, “síntese de um longo ciclo histórico no domínio das humanidades, das ciências físicas e naturais, da cultura material e simbólica, da organização política” (Magalhães, 2010, p. 417). Traz nos seus aportes a racionalização, a ordenação, a legitimação e garantia das intenções comunicativas da

sociedade no processo de padronização dos conhecimentos, técnicas e valores socialmente validados pelo Estado e comunicados às novas gerações.

No mundo ocidental, desde as suas origens, a instituição educativa recebe o nome de Escola. No tempo histórico de longa duração, a escola foi sendo modificada, depurada, seu sentido alargado e aperfeiçoado, tornando-se mais complexa, ampliando-se, até atingir na modernidade e depois na contemporaneidade, a posição de instituição por excelência do domínio da educação, convertendo-se em ícone de referência da instrução educacional. No longo processo do seu caminhar, a escola rompe com a continuidade original, se reinventa e se reinterpreta à luz dos acontecimentos e momentos históricos em que viveu e vive a humanidade. Ajuíza-se nela todas as demais formas de educação letrada.

Como se refere Ester Buffa (2007), a educação não é um fenômeno isolado da sociedade, permeia relações sociais, culturais e políticas. Nesse caminho de entendimento, a educação volta-se à cultura, tradição, ao meio social e às relações econômicas e políticas para produzir, enfim conhecimento. Conhecimentos construídos pelos indivíduos, seres sociais e históricos constituídos, que sentem necessidade de sedimentar seus saberes e de transmiti-los às gerações seguintes.

De fato, a instituição escolar, como também a família, se tornou cada vez mais central na experiência formativa dos indivíduos e na própria produção e reprodução da sociedade. As duas instituições estenderam-se e se estendem por toda a infância e adolescência, tornando-se espaços destinados à formação das jovens gerações, construindo um modelo desejado e aprovado socialmente. Justino Magalhães comenta que a escola em processo de longa duração histórica, estendeu suas ações educativas desde:

No decurso da Modernidade a escola passou a abranger a infância, a adolescência, a juventude e, progressivamente, todo o percurso vital dos indivíduos e das gerações. Tornou-se vertical e fechada. Universal, obrigatória, única, por meados do século XX, a escolarização incluía a educação primária, a educação secundária, o ensino politécnico. Também a formação técnica e profissional, nos sectores econômicos primários, secundário e terciário, passou a ser realizada em estabelecimento escolares munidos de uma componente laboratorial e oficial, ou através da componente experimental de estágio e indução ao mundo do trabalho (Magalhães, 2010, p. 423).

Ao lado da família, a instituição educativa instruiu e instrui, transmite e ensina conhecimentos e também comportamentos, molda e condiciona corpos e hábitos. A escola se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem das diversas áreas do saber. Move-se em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas em favor da formação cognitiva, dos bons costumes e da moral. Uma escola, sobretudo, que organiza racionalmente suas finalidades e

seus meios específicos. Ela referenda, segundo Licínio Lima, o “projeto político de controle estatal sobre a produção de educação escolar em grande escala, sob uma agenda específica de formalização e racionalização” (L. C. Lima, 2008, p. 82).

E ainda, a escola como uma das organizações modernas de caráter formal, construída e consolidada pela ação humana, composta de objetivos e fins, de estrutura “vertical e fechada”, equipamentos pedagógicos, com divisão do tempo das lições e da própria prática didática, passou da modernidade a contemporaneidade, “desenvolveu-se em comunicação, adaptando e configurando uma materialidade e uma burocracia” (Magalhães, 2010, p. 428).

A escola, através da disciplina, opera no controle do corpo, disciplinando gestos, as posições dos corpos, conformando-o a um corpo bem regulado que reflete as boas maneiras e o submete à disciplina. A escola opera uma divisão produtiva do tempo escolar, visando organizá-lo sem desperdícios e aproveitando cada momento. A escola organiza a vida em uma sucessão de obrigações produtivas fechadas em unidades temporais, numa clara intenção de “uma manifestação do poder estatal sobre a sociedade” (Magalhães, 2010, p. 428).

A escola pública como organização educativa, socialmente construída, surge como extensão da família, foi (e ainda é) portadora de funções que ampliam e complementam as ações educativas próprias das famílias; ainda é responsável pela condução dos processos organizativos pedagógicos que, ajuizados pelo Estado, receberam maior controle sobre a educação das novas gerações.

Nesse caminho, Cambi assinala dizendo que a escola moderna estabelece um poder sobre o sujeito, condicionando-o às várias instâncias do Poder: “cria um corpo dócil e um sujeito normalizado, que é algo de novo, um novo sujeito que interiorizou o poder e se foi conformando segundo o seu modelo...” (Cambi, 1999, p. 207). A escola se torna instrumento de reprodução social, “destinada a formar e informar, nos planos axiológicos, científicos, pragmáticos e atitudinal, os públicos infantil e juvenil ...” (Magalhães, 2010, p. 428) da ideologia dominante, do poder e de seus objetivos, de seus ideais e de sua lógica. A escola se torna como diria Althusser “um aparato ideológico de Estado”.

Efetivamente o projeto de educação na modernidade almeja tecer uma sociedade cuja identidade educativa, através do viés pedagógico, organiza o conhecimento e atribui à escola um papel central de renovação de sua identidade, estende sua ação formativa a outros espaços, dentre eles o do trabalho. Realiza um projeto cada vez mais explícito, vasto e ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade e coloca depois nas mãos dos Estados-Nações, o projeto pedagógico de sociedade civil que se quer construir.

De um ponto de vista “mais para o lado do liberal”, Rui Canário, ao caracterizar a escola como uma instituição, comenta que a escola

funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na investigação social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a harmonia e preparar a inserção social do trabalho. Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como instrumento fundamental da construção dos modelos Estados-Nação (Canário, 2005, pp. 62-63).

Dessa forma, a escola não é apenas um *locus* de reprodução do conhecimento cientificamente sistematizado pelas ações das ciências pedagógicas e transmitido às novas gerações, ela é também, espaço de normatização, de políticas e ideologias. Nela se refletem estruturas sociais definidas que moldam a sua existência. Ela traz no seu rastro histórico e sociológico de modernização, políticas de educação dos modernos Estados-Nação, política essa atingida via “processos de formalização organizacional”.

Há algo mais na escola contemporânea: a organização precisa da vida escolar e a vida escolar organiza-se em classe, faz uso de nova tecnologia como equipamentos específicos: carteiras, quadro, mesas, armários etc.. Divide o tempo das lições e da própria prática didática estruturada em torno das explicações e arguições, das dissertações, de exercícios e nos exames de caráter público e ritualizado. Na organização escolar caracterizada acima, três aspectos mostram-se particularmente significativos na ligação entre a escola humanística e a escola moderna: as classes por idades; a disciplina; a ideologia e os costumes.

Esses traços que marcam e dão à escola uma identidade contemporânea é para Rosa Fátima de Souza,

A crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difunde-se extraordinariamente nessa época, tornando-se a justificativa ideológica para a constituição dos sistemas estatais de ensino. Nesse sentido, configurar uma nova organização pedagógica racional tendo em vista o ensino simultâneo compreendeu um grande desafio e uma necessidade essencial para a difusão da escolarização em massa (R. F. Souza, 2006, p. 36).

É ainda a racionalidade que marca a escola, à semelhança da manufatura, pressupõe agentes especializados – os professores - que mesmo podendo ser religioso em suas profissões, são laicos em sua função e ação, possuem procedimentos culturais escolares próprios, recursos instrumentais pertinentes, além de espaço adequado e próprio para o seu exercício pedagógico.

A nova escola graduada, como afirma acima Rosa Fátima de Souza, com sua organização moderna, tornou-se um modelo cultural em circulação e foi adotada por vários países europeus e norte-americanos no final do século XIX e início do XX. A adoção desse modelo de organização escolar traz

no seu bojo a racionalização e classificação igualitária dos alunos, porém não universal, constituindo-se numa das grandes revoluções na organização da escola elementar considerada a essência da escola graduada, no seu interior emerge a noção de classe e anos escolares. A nova instituição apresenta-se como uma estrutura material que se constitui para atender a uma nova necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente, por isso a nova instituição é criada para permanecer. E permanece: histórica, social e culturalmente.

Em Portugal, a escola com essa face acima descrita, segundo Licínio Lima (1998, p. 39) “enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal teve o seu início com o Marquês de Pombal”, no século XVIII, quando o Estado recolhe para si a responsabilidade com a educação. A educação passa a servir ao Estado-Nação, ou seja, ao Estado-Laico e não mais à Igreja.

A Escola, no uso dos recursos materiais tecnológicos e pedagógicos próprios e singulares, constrói narrativas próprias do seu dizer, do seu fazer pedagógico e, no uso da cultura escrita e do currículo, firma-se como instituição educativa destinada à criança e aos jovens.

No Brasil, com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com debates cada vez mais a respeito da Instrução Escolar, principalmente nos grandes centros urbanos e econômicos, vai-se estruturando a representação da necessidade de construção de espaços específicos para a escola, para que a mesma tivesse uma ação eficaz junto às crianças e jovens, estabelecendo uma superioridade frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família e a Igreja. Somando-se a isso, a Instrução Escolar Primária, vai ao final do século XIX, progressivamente assumindo, segundo Farias Filho (2011, pp. 145-146), “as características de uma luta do *estado* contra o *governo da casa*”. Sendo assim, distancia-se mais que simbolicamente, a escola do recinto doméstico. Afasta-se também das tradições culturais, políticas e sociais a partir das quais o espaço escolar organiza-se e dar a ver.

Nos debates, travados no final do século XIX, os defensores da Instrução Pública defendem a criação de um novo espaço escolar específico para as aulas do Ensino Primário, argumentam que é preciso edificar um espaço escolar composto com diversas salas de aulas, o qual permitiria que nas suas diversas classes escolares pudessem realizar-se as *lições de coisas* do método intuitivo. É a defesa da escola como lugar.

Contudo, é somente na República, no final do século XIX e início do XX, que essa nova forma de organização da escola e, de forma singular, a escola primária, compõe o modelo republicano de

educação visualizada arquitetonicamente na forma dos Grupos Escolares, majestosamente como uma “cena pública”²³, é a escola da República e para a República. Ela colhe para si a responsabilidade e a competência de um projeto republicano de sociedade desejável, civilizada e moderna.

Vale lembrar que as instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude de forma micro o interior da escola, as explicações não estão dadas de forma imediata e em si mesmas, carecem ser mais alargadas e dialogadas com as dinâmicas sociais. Mesmo adquirindo uma identidade própria, esta é fruto de determinações externas a elas, acomodadas dialeticamente no seu interior.

Para analisar e conseqüentemente compreender o *pari passu* realizado por essa escola, configurada acima como produto da modernidade e do capitalismo no Brasil republicano, que assumiu características próprias e também matizes organizacionais, arquitetônicos e pedagógicos semelhantes aos modelos de escolas primárias, já em andamento na Europa Ocidental e em algumas das Nações Americanas, julgamos necessário contextualizar social, política e economicamente o Brasil na viragem do período imperial para o período republicano.

É necessário tecer nexos entre a escola moderna e o lugar - a cidade - em que vão ser implantadas as escolas que, no Brasil, vão receber a denominação de Grupos Escolares, portadores das características organizativas próprias e eminentemente urbanas, objetivando atender às necessidades de escolarização em massa de crianças e jovens. Assim, para o projeto político republicano de escola pública, as grandes e médias cidades foram o lugar que reuniram as condições administrativas e econômicas necessárias para desenvolver e educar o homem moderno brasileiro.

A cidade, como espaço urbano que reorganiza, redimensiona e altera a vida dos habitantes, é também polo de desenvolvimento das novas relações de trabalho. A reformulação da vida urbana trazida pela nova geografia da cidade moderna não era mera reforma arquitetônica e paisagística, mas mudanças que incluíam uma nova concepção estética, higiênica, de ordenação das vias de circulação e dos diferentes equipamentos urbanos. Na cidade, havia a intenção de diferenciar um espaço dos outros: os locais do trabalho, os locais das moradias, os locais da cultura escrita, os locais do lazer. Dessa forma, as cidades, como lugar, acompanharam o rastro da modernidade e no seu interior, o projeto civilizatório republicano de educação urbana.

²³ Cena Pública, Templos de Civilização, Templo do Saber, Escolas-Monumentos, são metáforas usadas pelos historiadores da história da educação brasileira ao se referir ao Grupo Escolar como instituição-signo da Escola Primária Graduada, ícone do projeto republicano para ministração do Ensino Primário. Esse modelo de escola graduada acarretou uma nova concepção urbana e arquitetônica de escola. O projeto republicano faz surgir pela primeira vez a escola como lugar da visibilidade e da ação política engendrada pelo Estado Republicano na crença da importância do progresso, da ciência e da civilização, daí a ideia de “Cena Pública” que captura e fixa o olhar.

Com as consequentes mudanças em grande parte no Brasil, oriundas da produção econômica do café, da borracha, do açúcar, da mineração etc., as cidades deixam de representar o papel histórico de apenas abrigo e proteção para seus habitantes e se convertem em cenários onde se evidenciam a sua funcionalidade técnica e sua eficácia para o meio civilizado. O volume de desenvolvimento urbano passou a ser mensurável pela capacidade que a cidade tinha em atender e, ao mesmo tempo, orientar as necessidades humanas fundamentais para expansão do capitalismo: habitação, trabalho, serviços, locomoção e educação, dentre outros.

Na busca de consolidar as características das cidades modernas, entre elas as noções urbanas de higiene e de bons hábitos de garantia da saúde, funcionalidades das ruas e dos parques, do lugar da cultura letrada, da disciplinarização e da regeneração social, passam a ter lugares destinados e específicos nas áreas e nos novos espaços urbanos. Condicionando tudo isso a um planejamento e organização urbana. A nova geografia urbana nos seus aportes científicos faz uso da geometria da estética arquitetônica, associando-se ao objetivo sanitário-higiênico de prever o contágio de doenças decorrentes da insalubridade da água, da inadequação do saneamento e da aglomeração humanos. No rastro dessa lógica de modernização e reorganização do espaço urbano, o Grupo Escolar se inscreve como lugar que “fazia parte desse conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade. Ele era um símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos” (R. F. Souza, 1998, p. 91).

Dentro dessa nova releitura e reorganização de cidade, dar a ver as reformas arquitetônicas, viárias e paisagísticas, predominando nelas, na nova cidade, segundo Veiga,

Uma lógica funcional e utilitária inspirada nas ideias básicas de movimento, circulação e transporte. O traçado urbano deveria favorecer a rapidez e a eficiência típica dos novos negócios, obedecendo à lógica do mercado. As novas edificações foram planejadas e edificadas com conformidade com a trajetória das ruas e avenidas, bem como dos sistemas ferroviários (Veiga, 2007, p. 208).

As grandes cidades como Paris, Londres, Lisboa e as do Brasil: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Manaus (em menor proporção), se redesenharam como verdadeiros monumentos da ciência, ao embelezamento, contribuindo através da sua representação de progresso e de desenvolvimento junto a sociedade que a compõe. Nelas se realizou o “ideal iluminista do primado da razão e da crença na liberdade, na mobilidade e independência das pessoas” (Veiga, 2007, p. 208). Por outro lado, enfatiza-se a homogeneidade das condutas e dos valores civilizatórios blindando o individualismo e acentuando os processos de segregação social. No Brasil, a segregação já acontecia

desde a instituição do escravismo, no período Colonial e no Império, e *a posteriori*, nas duas primeiras décadas após a oficialidade da libertação dos escravos pela Lei Áurea, em 1888, pouco se modificou.

Essas modernizações urbanas determinaram uma nova organização do que vinha a ser de uso coletivo como as praças, parques e áreas de lazer. Nesses espaços, fazia-se presente a perspectiva pedagógica de reeducar as atividades coletivas e de produzir um sentimento de pertença urbana. Esses espaços se organizam como locais saudáveis para a reunião das famílias, com instalações e equipamentos destinados a apresentação culturais, exercícios físicos, esportes e outras atividades que favoreciam a integração dos habitantes das cidades.

Compondo os diferentes espaços que participam dessa urbanidade, a escola teve relevância fundamental e sua arquitetura congregou higiene física e moral para qualificá-la como espaço pedagógico, cuja função precípua era a de educar as crianças e os jovens. Para tanto, o entorno das edificações, os pátios internos, as salas de aulas e o mobiliário foram tema de estudos e de planejamento. Para fazer funcionar a escola era necessário aparelhá-la, perspectivando a eficácia do trabalho pedagógico.

O Grupo Escolar, concebido como um dos artefatos culturais educativos e urbano, necessário para instruir modernamente a sociedade brasileira, recebe intervenções técnica da engenharia e arquitetura moderna que lhes assegurava ambientes condizentes a sua natureza educativa, comportando em seus ambientes educativos, aspectos referentes às questões de higiene e de salubridade. A escolarização no mundo moderno e contemporâneo brasileiro corroborava para fortalecer as estruturas dos poderes estatais e locais, sinal de prestígio da cidade, do lugar.

No Brasil, a escola – Grupo Escolar – foi nos dizeres de Cyntria Greive Veiga, “planejada a sua localização espacial, que obedeceu ao critério técnico (infraestrutura), econômicos (racionalidade de custos) e políticos (a imagem da escola como monumento da civilização)” (Veiga, 2007, p. 209). Outros aspectos se somam a essa preocupação com a arquitetura da escola como: luminosidade, circulação de ar, divisão dos espaços internos para facilitar a mobilidade e o controle dos alunos, ambientes que incentivassem o estudo e o trabalho escolar. E ainda, preocupação em desenvolver nos estudos um sentimento de pertencimento à escola por meio de práticas pedagógicas que convertessem em espaço de confraternização e socialização da criança e dos jovens.

Outro dado que corrobora para a defesa de espaços físicos próprios para as escolas, diz respeito à administração pública, na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam dificultando o trabalho de fiscalização por parte da inspetoria da Instrução

Pública, pois proporciona indicadores não tão confiáveis do desenvolvimento da Instrução, como também, aos registros referentes a utilização de parte da verba destinada ao pagamento do aluguel da “casa escola” e ao pagamento dos honorários do professor.

Dentro dessa lógica de configurar a escola como o lugar próprio para a escolarização da criança, a criança era como “objeto” de estudo, de análise da ciência pedagógica. Passando-se a compreender a infância, como um “lugar” da criança.

3.2 A infância e a escola como lugar da criança

A subscrição histórica dos aportes da psicologia e da pedagogia, quando afirmam que a educação das crianças é valor e posteriormente, uma necessidade e direito, é fruto de um longo e histórico processo, cheio de idas e vindas, rupturas e permanências, vitórias e derrotas. No Brasil, a gênese desse processo de construção e constituição de um sistema público de educação, como recolha da relação entre a criança e a escola, pode ser identificado a partir da formação do Estado Imperial, no decorrer do século XIX (Saviani, 2007).

As nossas discussões e análises acerca da infância, da criança e da escola ancoram-se inicialmente nos pressupostos teóricos de Plilippe Ariès em torno do processo de desenvolvimento da concepção moderna da infância, da época e dos ritmos em que se deu. Nas pegadas de Ariès, Moysés Kuhlmann Jr. nos diz que

os estudos que se tem realizado mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles - incluída a particularidade infantil -, pode ser identificada desde a antiguidade e nas diversas culturas (Kuhlmann Jr, 2004, p. 114).

Para Ariès citado por Kuhlmann Jr. (2004), há dois sentimentos da infância: de um lado, a ideia de uma infância curta, até os 7 anos, quando ela, a criança, é vista como distração para os adultos, é o período do “paparico” e o outro remete a rejeição do “mimar a criança”²⁴, que exprime a tomada de consciência e da fraqueza da infância e assim, o dever dos adultos era o de preservar a primeira (o período de “mimar a criança”) e fortalecer a segunda. O interesse de cunho psicológico e moral sustenta a ideia do prolongamento da infância, associada à criação da escola, onde as crianças, “frágeis criaturas de Deus”, ficariam separadas do mundo dos adultos de modo a serem preservadas e disciplinadas. Em outras palavras, educadores e moralistas conseguiram imputar suas ideias de uma

²⁴ Mimar, no estudo, diz respeito à paparicação da criança nos seus primeiros anos de vida. Vai de encontro às ideias de Rousseau sobre o seu “naturalismo e a educação negativa”. A educação seria para Rousseau peça fulcral para preservação da criança contra os males da sociedade.

infância longa, graça ao sucesso das instituições escolares e das práticas educativas por eles orientadas e disciplinadas.

Diferentes autores apontam novas reinterpretações em suas pesquisas e estudos acerca da infância alargando seus olhares para diferentes períodos da história da humanidade. Esses autores, dando voz a diferentes documentos históricos, consideram que a preocupação com a infância pelos adultos existia desde as idades mais remotas, ou seja, havia a preocupação com a sobrevivência da criança, com a sua educação, sua religiosidade, os cuidados com o seu corpo, com a sua alimentação, enfim, com uma época de aprendizagem, com brinquedos, roupas e construção de móveis e objetos apropriados à criança.

É preciso diferentes olhares para a interrelação da criança com a escola, pois, o nosso objetivo no estudo é traçar o fio condutor entre a criança e a escola no Brasil na viragem do Império para República. Respalda-nos apenas no uso dos aportes e análise de Kuhlmann Jr. e na construção da infância em Ariès é uma concepção generalizada e linear, pois seu estudo ancora-se em fontes de familiares abastados e o historiador francês pressupõe que o sentimento do amor pelas crianças surge primeiramente no interior das famílias ricas, principalmente a partir da particularização da educação dos filhos homens. Ficando à margem de suas análises, as fontes históricas dos populares, “provavelmente” causadas pelos poucos registros da infância, devido à precariedade das condições econômicas.

Alargando o entendimento, a existência da infância das crianças pobres, filhos dos camponeses e artesãos, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando das conversas com os adultos, nas praças, nas reuniões familiares, com seus modos, vestidas como adultos que caracterizam as crianças do povo como indivíduos sem modos, livres, com comportamentos inadequados, são percebidos na historiografia a partir das relações das famílias abastadas, construídas verticalmente das classes altas para as baixas. Ressaltamos, contudo, que isso não quer dizer que o sentimento e a educação, mesmo que de forma informal das crianças pobres, não existissem.

Fica evidente que as aprendizagens ocorridas nas famílias de todas as crianças, pobres ou ricas, e a cultura dessas duas infâncias tem como parâmetro os laços com o mundo dos adultos, possibilitado, principalmente, pela liberdade usufruída em espaços compartilhados, pois a criança presenciava o cotidiano e a experiência da vida que resultavam dessa relação com os adultos: aprendia convivendo com os adultos e com outras crianças.

Nota-se que nas análises de Ariès, a concepção de criança está associada às formas de intervenção social, inseridas nas práticas de regulamentação e controle da segregação de classes sociais, pois os estágios da infância se deram primeiramente nas classes sociais favorecidas economicamente, enquanto as crianças oriundas das famílias pobres ficavam a mercê da própria sorte. No Brasil, no período em estudo, final do século XIX e início do século XX, além das crianças das famílias dos estratos sociais mais pobres, somam-se as crianças oriundas de famílias escravas ou descendentes e crianças indígenas e descendentes.

Na rota deste entendimento Kuhlmann Jr. nos afirma que,

a criança, ao nascer, necessariamente ingressa no ‘mundo dos adultos’, que na realidade é um mundo em que existem pessoas de diferentes idades. Se os adultos exercem a hegemonia dos processos sociais, há que se pôr em questão os processos como são recebidos nos novos membros da humanidade na vida social, nos diferentes lugares, momentos, grupos sociais etc. A defesa da necessidade da educação fundada nas instituições familiares e escolar fez dessas instituições o novo ‘mundo do adulto’ pelo qual elas deveriam passar (Kuhlmann Jr., 2004, pp. 116-117).

Perspectivar a transferência do processo de aprendizagem da criança para a escola é um fator distintivo da existência do sentimento moderno de infância e do seu prolongamento. Nomeadamente a transferência do sentido de criança para aluno seria ao mesmo tempo a definição do aluno como criança, nesse processo em que o critério etário, como já dito anteriormente, torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino em classe.

Nesse sentido, a defesa da instituição escolar como o lugar da criança revestiu-se numa mais valia de que a escola seria um meio para afastá-la da sociedade, lugar da degeneração moral, de modo que, sob a conduta de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes. Mas era impossível “blindar” as crianças e seus educadores dos “males” da sociedade: a escola mostrou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais da sociedade em que se encontra inserida.

Nos estudos de Moysés Kuhlmann Jr. (2004), é a partir do século XIX que a sociedade e as ciências como psicologia, sociologia e a pedagogia portadoras de novos estudos científicos, principalmente sobre a criança, compreendem que os adultos e o poder público sejam corresponsáveis pela educação e pelos cuidados com as crianças e com os mais jovens. Esses novos entendimentos científicos são sustentados pelos estudos dos pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, os quais afirmaram que a criança tem modos de ser e necessidades específicas inerentes a sua natureza e essência humana. Contudo, foram as pesquisas da biologia e da psicologia que

fundamentaram cientificamente novas concepções pedagógicas acerca da criança e sua educação, principalmente a escolar.

Nesse sentido, os escritos de Veiga nos remetem uma maior completude sobre a importância dos estudos, quando afirma que:

Os estudos da biologia e da psicologia foram decisivos na definição das características infantis ... Os pesquisadores admitiram que a organização biológica e o comportamento humano eram resultado de um longo processo de adaptação ao meio. Na investigação da infância foi central, portanto, a ênfase na produção de padrões fisiológicos e mentais que distinguissem o desenvolvimento normal do anormal. O que se pretendia, com base nesses dados, era realizar intervenções eficazes no corpo e na mente da criança (Veiga, 2007, p. 213).

As pesquisas na área da psicologia e sua utilização no campo educacional se fizeram sintonizadas com os procedimentos de investigação utilizados pela ciência biológica. Os dois campos de saber possuíam em comum o pressuposto científico da observação, a realização de experimentos laboratoriais, a produção de dados estatísticos homogêneos, a elaboração de leis gerais e sua consequente aplicação. Como no caso da medicina e da biologia, também a ciência psicológica se preocupava com a prevenção de desajustes e, pela organização da experiência infantil, ajuda a direcionar a criança ao comportamento desejado pela sociedade em que ela se encontra inserida.

Para além, os aportes da psicologia e da biologia, aplicados à educação, especificamente na educação escolar, ajudaram a definir não só o lugar da infância na sociedade, mas também a diferença entre crianças e adultos e entre as diferentes fases da vida como a adolescência. Tudo isso permitiu conhecer os comportamentos da criança em diferentes momentos, assim como a designação dos processos de aprendizagem correspondentes a cada fase da infância da criança.

De posse desses estudos científicos, a escola, através da pedagogia, aplica essas descobertas e passa a avaliar de forma científica o desenvolvimento infantil. A partir de então se passou a realizar uma série de procedimentos como elaborar dados objetivos, estabelecer referências, comparar, realizar diagnósticos e sistematizar o ensino de acordo com as diferenças individuais. Outro fator evidenciado pelos estudos foi a interferência dos aspectos hereditários e ambientais no desenvolvimento da criança.

Os aspectos relacionados nas análises de Lourenço Filho (1974), além de ajudar a compreender a natureza da criança, ajudaram a formar os alicerces para a implementação da higiene escolar a partir do final do século XIX e início do XX. Com isso, nos vários eventos internacionais e no Brasil sobre Instrução Escolar, dar a ver a importância da escola na saúde física e mental da criança, ajudando a determinar mudanças na administração escolar, além da racionalização dos espaços e do tempo na escola, com a introdução de atividades recreativas, organização dos programas de ensino e

ênfase na educação física. A escola deixou de ser pensada e de ter a representação de mero conjunto de salas de aula para se constituir em novos espaços educativos adaptados às novas necessidades.

Nesta nova compreensão de escola, a função do professor foi ampliada não apenas no sentido de ensinar à criança e aos jovens os saberes cognitivos, mas no de educá-las como todo. A missão do professor envolvia preparar o aluno, pela via da educação integral, para a vida prática e para ter comportamentos desejáveis para viver em sociedade, sedimentando a base para tornar-se um cidadão educado, moderno e civilizado.

Nos rastros dessa nova concepção de Escola para a Instrução Pública, o Brasil nos alvares da República, matizado por um novo contexto político, dá a Instrução Primária uma nova configuração racional e organizativa, seguindo os modelos já implantados e em pleno desenvolvimento em outros países da América e Europa.

3.3 A viragem do Brasil Monárquico para o Brasil Republicano

As mudanças das estruturas políticas e econômicas na Europa, no final do século XIX, afetaram a sociedade mundial sob o ponto de vista cultural e transformaram as formas de agir e produzir, além de influir na vida cultural. Tudo isso tem rescaldo na marcha histórica dos acontecimentos que consubstanciaram as bases das forças sociais brasileiras, dando-lhes contornos próprios aos momentos decisivos da constituição da ordem republicana. Como veremos a seguir nas nossas análises, buscando tecer os nexos da viragem.

As referências de Herschmann e Pereira (1994) destacam que desde os anos de 1870, no Brasil, já se dar a ver o desenvolvimento de estratégias de edificação de um novo ordenamento político e cultural nacional. Projetando uma sociedade urbano-industrial, que buscava institucionalizar o mecanismo que “visava à implantação de um universo cognitivo modernizante que, em última instância, liberaria o Brasil de seus resquícios rurais-coloniais” (Herschmann & Pereira, 1994, p. 12). A Escola seria lugar de divulgação e sedimentação das ideais positivistas de progresso, de civilidade moderna, rompendo com a Monarquia decadente e centralista.

Para alguns historiadores brasileiros, dentre eles Emília Viotti da Costa (1985), a proclamação da República brasileira é resultado de algumas crises que abalaram o final do Império. Como componentes da crise, ela destaca: a questão religiosa, a questão militar e a abolição da escravidão no Brasil. Comenta que a questão religiosa diz respeito à prisão dos bispos do Pará e de Pernambuco, o que incompatibilizou a Monarquia com as várias camadas da população. A questão militar agravou-se desde a Guerra do Paraguai, em consequência do descontentamento crescente dos militares em

relação ao tratamento que lhe dispensava o governo imperial. Por último, a Abolição dos escravos indispsôs os fazendeiros, principalmente os do café, contra o regime monárquico, levando-os a aderir em massa às ideias de republicanização do país.

Alargando a compreensão dos dados sobre os três fatos, a questão militar distanciou o exército dos interesses do Império, enfraquecendo uma das principais sustentações com que contava o imperador. A tentativa de enquadrar as forças armadas após seu sucesso na Guerra do Paraguai, contendo sua ascensão, acabou por jogá-las para o lado das hostes republicanas, nas quais já congregavam vários seguimentos dos militares, tendo como figura mais ilustre Benjamin Constant²⁵. Ao fazer parte da proposta de criação da nova ordem, os militares não só viabilizaram concretamente a República, mas subscrevem-se ainda como sujeitos da formulação da nova ordem social que deveria suceder à ordem monárquica. É a Educação Pública um dos vetores da divulgação dessa proposta.

No que diz respeito à questão religiosa, é oriunda do distanciamento entre o governo monárquico e a Igreja católica e como consequência, a perda de seu poder da “revelação de verdade” junto às elites. Assim, no alvorecer da nova ordem, o poder republicano busca alternativas institucionais para o cumprimento das funções exercidas pela Igreja católica durante o período monárquico. O resultado disso é, segundo Gonçalves Neto e Carvalho, a rotura do “magistério moral, tradicionalmente exercido pelo catolicismo” a partir daí, “observamos a ascensão das ideias e da Igreja positivista” (Gonçalves Neto & Carvalho, 2005, p. 264), a igreja positivista mencionada pelo autor, são aquelas de correntes protestantes.

A junção dos ideais positivistas com o pensamento republicano tiveram algumas consequências importantes para o país e alargam suas consequências para o campo da educação: a separação da Igreja católica do Estado (circunscrito na Constituição republicana de 1891) contribuiu para o caráter leigo que se passou a imprimir à educação, além da percepção da importância de se formar um sistema público de ensino. Para os autores, “não se podia continuar deixando a educação nas mãos dos religiosos” (Gonçalves Neto & Carvalho, 2005, p. 264), exclusivamente os católicos.

O outro aspecto pontuado nas referências historiográficas por nós mencionadas na investigação como dado para a compreensão da viragem, diz respeito à abolição da escravidão em 1888, um ano antes da Proclamação da República. Com a abolição da escravatura, o negro liberto foi promovido à condição de cidadão, porém, a sociedade discriminatória, como a brasileira do final do

²⁵ Benjamin Constant foi oficial, professor da Escola Militar, ministro da Guerra e depois, ministro da Instrução Pública do governo provisório republicano, instalado em 1889.

século XIX, vai classificá-lo como cidadão de segunda e ou terceira categoria. É o setor pobre da população sem acesso aos bens sociais e sem direito ao voto nas eleições, desde a Constituição imperial até a primeira Constituição republicana de 1891. Mais tarde, por volta de 1930, era-lhes exigido que esse tivesse no mínimo o domínio da leitura e escrita das primeiras letras e contar, ou seja, estarem alfabetizados.

Junto à massa de escravos e pobres analfabetos, depreciados e desrespeitados pelas elites, encontra-se um grande contingente de imigrantes que adentravam ao Brasil, muitas vezes analfabetos do conhecimento da língua portuguesa, das leis e da cultura, tornando-se para os idealizadores positivistas da República, um grave problema. Daí o questionamento: como moldar nessa população a nova ordem? Para o projeto de republicanizar o país era necessário mudar profundamente a Nação, e a mudança passava pela instituição que se acreditava, à época, capaz de promover segura e positivamente essa transformação: a escola e a seus modernos ensinamentos científicos e morais.

Na esteira do estudo, não faremos análise detalhada e alargada dos vários fatores que levaram em 15 de novembro de 1889 ao término da Monarquia, implantar o regime republicano no país, haja vista que o ano de 1889 não significou uma ruptura do processo histórico brasileiro, pois, vários fatores continuaram à mesma como: as condições de vida dos trabalhadores rurais; o sistema de produção e o caráter colonial da economia; dependência em relação aos mercados e capitais estrangeiros alargando-se até Revolução de 1930²⁶. O que se pretende no momento, é traçar um fio condutor de compreensão dos fatos sociais, políticos, econômicos, ideológicos e culturais que se tornaram, ao nosso ver, matizes de compreensão e análises contidas no projeto republicano para a Instrução Primária.

Dentre as mudanças, destacamos as que mais impactaram, alargando suas consequências para a organização da escolarização em todos os níveis de aprendizado, que traz no seu rastro debates políticos e intelectuais sobre a nova Instrução Pública republicana. Os dados de Veiga também convergem para os dados subscritos acima, destacam a abolição da escravidão em 1888, a instituição do regime republicano em 1889 e uma significativa ampliação da industrialização e urbanização, além

²⁶ Revolução de Trinta (1930), foi um movimento armado liderado pelos Estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, resultou no Golpe de Estado pelo qual depôs o presidente da República Washington Luis que havia sido conduzido à presidência, o que impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes. A Revolução aglutinou grupos de diferentes segmentos sociais e econômicos e de diversas tendências ideológicas: intelectuais, militares, políticos, burguesia industrial e comercial, além de segmentos da classe média. Aproveitando-se desta situação e amparados pelos militares, Getúlio Vargas torna-se o chefe do governo provisório, dando início à Ditadura Vargas. A natureza da crise era também de caráter econômico-financeiro: o mercado mundial desorganiza-se e as cotações dos produtos, dentre eles o café, oscilavam. A queda do preço do café deixou sem valor, enormes estoques, acumulados em função da política de defesa do produto. O acontecimento é nomeadamente referido pela historiografia como a narrativa histórica que põe fim à chamada República Velha (Aranha, 2006).

do desenvolvimento das ciências sociais e das técnicas, da diversidade social da população brasileira, de rápido crescimento (Veiga, 2007, p. 237). Somando-se a essas mudanças, temos a aceleração da política migratória no país, numa bem-sucedida substituição da mão-de-obra escrava na lavoura do café.

Com a Proclamação da República, é instaurada uma estrutura administrativa de roupagem diferente, a qual formula e implanta uma nova Constituição. Na nova Constituição, teve assente a representação dos novos ideais políticos, bem como a definição das relações de poder no interior dessa nova ordem. Coube ao Congresso Constituinte construir e tecer o documento que se tornou Carta Magna da Nação. Contudo, no que se refere à Instrução, a Constituição era omissa, não avançando para além da definição do caráter leigo do ensino público e da abertura da prática educativa à iniciativa privada, mantendo silêncio e continuando a transferência, segundo Gonçalves Neto e Carvalho (2005, p. 265), “com a transmissão aos governos estaduais da responsabilidade por organizar e gerir a Instrução Pública nos seus territórios”.

Contudo, nos dizeres dos autores, havia uma preocupação de superar

o atraso generalizado do país, simbolizado, por um lado, na permanência de uma população analfabeta que alcançava, e em alguns casos superava o patamar de 80% e que precisava urgentemente ser ‘desanalfabetizada’. ... esforço, ao lado de outras iniciativas, irá criando uma atmosfera de crença na capacidade da ciência e da educação, por meio da qual se vislumbrava poder concretizar a superioridade do sistema republicano (Gonçalves Neto & Carvalho, 2005, pp. 265-266).

Para melhor compreensão das análises dos autores, mostramos o quadro 3, adaptado de Maria Luisa Santos Ribeiro, o qual dar a ver o alto índice de analfabetismo da população brasileira nas primeiras décadas do período republicano:

Quadro 3 - Índice de analfabetismo da população brasileira - pessoas de todas as idades

| População | 1890 | 1900 | 1920 |
|---------------------------------|------------|------------|------------|
| Total | 14.333.915 | 17.388.434 | 30.635.605 |
| Sabem ler e escrever | 2.120.559 | 4.448.681 | 7.493.357 |
| Não sabem ler e escrever | 12.213.356 | 12.939.753 | 23.142.248 |
| % de analfabetos | 85 | 75 | 75 |

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43²⁷.

²⁷ O quadro foi transcrito de Ribeiro (2007, p. 81).

O quadro 3 nos revela que apesar da Instrução Pública continuar sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados e apesar da Reforma dos ensinos primário e secundário, instituída por Benjamin Constant para o Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro, capital da República) servindo de modelagem para a organização do ensino nos Estados Federados, o analfabetismo brasileiro ainda estava situado em patamares muito altos. Os Estados não constituíam políticas públicas voltadas à cultura escolar inclusiva para a população, sobretudo os pobres, negros, indígenas e imigrantes.

Na busca de uma maior compreensão dos fatos históricos que marcam o arco tempo no estudo, Elza Nadai e Joana Neves argumentam que a “Proclamação da República não foi uma revolução”²⁸. Para elas, o ano de 1889 não trouxe uma ruptura do processo histórico brasileiro. Seus entendimentos igualam-se ao de Emília Viotti da Costa. Para as autoras, o poder político continuava sendo exercido pelos componentes ou pelos representantes da elite agrário-exportadora. Apesar da abolição da escravatura, as relações de produção continuaram a se basear na plena exploração dos trabalhadores.

Enfim, a organização da sociedade não foi nas primeiras décadas da República alterada nas suas bases. Nem era essa, contudo, a intenção dos proclamadores da República. Nas narrativas das historiadoras sobre a proclamação de 15 de novembro, subscrevem que em “um pequeno texto de menos de duas páginas, os membros do governo provisório mencionavam a defesa da ordem pública como missão do novo regime” (Nadai & Neves, 1995, p. 262).

Pelo dito, conclui-se que se tratava, na verdade, de uma transformação política, que deveria ser feita com um mínimo de conturbação social e, se possível, até sem alteração na ordem estabelecida. Dessa forma, a República pode-se instalar pacificamente, sem reações contrárias.

Nomeadamente Fernando Henrique Cardoso (1985) nos ajuda a alargar a compreensão do período através das suas análises das questões sociais nas quais expõem as bases em que se assentavam a estrutura da sociedade brasileira: a escravidão e a grande propriedade rural - os latifúndios, principalmente os do café. Os registros do autor sobre as questões sociais nos fazem perceber

A decomposição da ordem senhorial-escravocrata, embora tivesse sido acelerada, na fase final,

²⁸ Nadai e Neves, quando se referem ao sentido de Revolução consubstanciam-se nas explicações de Emília Viotti da Costa a qual afirma que “nenhuma revolução é feita em nome de ideias que não tenham alguma receptividade e as razões que explicam porque certas ideias surgem ou vencem em determinado momento, só podem ser entendidas quando se analisa a realidade vivida pelos homens que lutam a favor ou contra elas” essa é, pois a ideias de Revolução do texto (E. V. Costa, 1895, p. 326).

pela ação da Coroa, acabou por abalar a instituição monárquica. Entretanto, se é certo que, no essencial, as referidas instituições e suas bases sociais – Coroa, escravidão, grande propriedade – resumem o arcabouço da sociedade brasileira na época do Império, a dinâmica delas dificilmente pode ser interpretada como se decorresse apenas dos conflitos entre estas instituições (C. F. Cardoso, 1985, p. 16).

Jugamos necessário destacar que compo a estrutura social brasileira, a camada média letrada e urbana teve participação de elementos (como médicos, advogados, jornalistas e alguns militares de patetes média) na vida pública através das atividades intelectuais e religiosas detentoras de seus interesses mais amplos como o de participação no aparelho do Estado. Apesar de seu crescimento, havia nela descontentamento, pois a camada média não chegava a ser social e politicamente forte para alavancar sozinha um movimento que resultasse na modificação do regime político, daí fazer alianças com a camada dominante, principalmente os ricos fazendeiros de café de visão emancipacionista e ainda, segundo Maria Luisa Santos Ribeiro “com a aparente omissão da maioria da população (pobres, escravos e indigenas), é Proclamada a República” (Ribeiro, 2007, p. 70).

Para Leôncio Basbaum, foi a República Proclamada, constituída e governada durante cinco anos, “pelo primeiro grupo (os militares) e a pequena burguesia romântica. Mas, como não podia deixar de ser, acabou o poder caindo em mãos do segundo grupo, organizado principalmente no Partido Republicano Paulista” (Basbaum, 1975-76, p. 297).

Em linhas gerais essa é a **cena de fundo**²⁹ que nos possibilitou, através da tessitura dos fatos, dialogar com referências historiográficas registradas na escrita, na busca e intenção de descortinar, desvendar faces, cruzar informações e assim dar a ver o caminho que levou à Proclamação e à consolidação da República brasileira.

3.4 O Projeto Republicano para a Educação Primária

O projeto republicano para a Educação tem suas bases definidas pela Constituição republicana de 1891 e traz consigo características descentralizadoras dos poderes, dando grande autonomia aos municípios e às antigas Províncias, que passaram, a partir da República, a ter a denominação de Estados, cujos dirigentes tornaram-se presidentes de Estados. A Constituição estabeleceu apenas três poderes interdependentes entre si: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. O regime de governo registrado na Carta constitucional era o presidencialismo.

²⁹ Grifo nosso.

A Constituição instituía um sistema representativo, com divisão e independência entre os três poderes, podendo o presidente indicar “livremente” os ministros ao Congresso Nacional, como também ao Supremo Tribunal, controlar e inclusive julgar, sendo o caso, o Presidente, bem como legislar sobre orçamento do Estado Nacional, sobre impostos, sobre o efetivo das forças armada etc..

A elaboração da Constituição dos Estados Unidos do Brasil fez uso, como inspiração e construção, do modelo constitucional norte-americano de 1787 que foi o resultado do equilíbrio entre as propostas autonomistas de Thomas Jefferson e dos federalistas norte-americanos, as quais propunham uma maior coordenação política e administrativa para a Nação. Ou seja, a adoção do federalismo, a acentuação do presidencialismo, o estabelecimento de três poderes para o governo da República. A nova Constituição brasileira traz para além, a separação entre a Igreja e o Estado e a definição do critério do cidadão alfabetizado como elemento de qualificação dos que teriam direito ao voto.

O traço que diz respeito ao secularismo refere-se à separação da Igreja do Estado, contudo, a Igreja católica permanece com o estatuto de oficial representado em práticas civis e religiosas, em ocasião de cerimônias oficiais e públicas com presença de autoridades católicas nas solenidades realizadas pelas autoridades dos Estados. Apesar de não ter mais o estatuto de religião oficial do Brasil, a Igreja Católica ajudava a república a manter a “ordem e o progresso”.

O aspecto secularista subscrevia que as eleições governamentais não ocorriam mais dentro das igrejas (católicas e ou outras). Por sua vez, o governo não fazia mais interferência nas escolhas dos altos cargos do clero. Sendo assim, o monopólio dos registros civis passa ao Estado brasileiro, criando para isso, os cartórios para os registros de casamento, nascimento e morte. Essa separação ocasionou uma certa irritação a Igreja, aliada de última hora aos republicanos. Sua reconciliação com o Governo só aconteceu durante o Estado Novo³⁰.

A Constituição de 1891 estabeleceu, ainda, igualdade de todos perante a lei; o reconhecimento dos direitos do cidadão, como a liberdade a propriedade e a segurança individual; eleições diretas, com voto não secreto, para os maiores de 21 anos, com exceção dos analfabetos, mendigos, militares de baixo escalão e mulheres. Com a separação da Igreja e do Estado foi garantida a liberdade de culto.

Todavia, o direito à liberdade de culto não se estendia às religiões professadas pelos tecidos sociais mais humildes da população, notadamente os de origem africana. Costumeiramente os centros

³⁰ O Estado Novo foi o período de 1937 a 1945. Corresponde ao governo em que Getúlio Vargas, através de um “Golpe”, permaneceu no poder até 1945. A historiografia brasileira denomina o “Período da Ditadura Vargas”.

e terreiros de umbanda, candomblés eram fechados pela polícia. É somente a partir de 1941 que esses cultos foram beneficiados pelo princípio constitucional de liberdade religiosa.

Para além, a Constituição de 1891, como também a de 1824, ignorou os povos indígenas que habitavam os territórios brasileiros. Mais adiante, e bem mais tarde, com a atuação de Cândido Rondon, o governo foi levado a dar atenção a esses habitantes primeiros das terras brasileiras, criando legislações e serviços específicos para atender as suas necessidades. Contudo é apenas na Constituição de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394 de 1996 que estão garantidos aos povos indígenas, o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar.

A organização escolar para as escolas indígenas pode, pela Constituição e LDB, pautar-se em princípios que contemplem a afirmação étnica, linguística e cultural das diferentes etnias indígenas do território brasileiro. Esses princípios permitem a garantia e a defesa de sua autonomia organizativa de sobrevivência e de seus projetos societários e culturais. Para isso, suas escolas podem possuir currículo que atenda aos aspectos linguísticos bilíngues: língua nacional (português) e assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem que atenda os diferentes aspectos culturais indígenas e não indígenas³¹. O Art. 215. § 1º da Constituição Federal de 1988 registra que Estado reconhece e protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos humanos partícipes do processo civilizatório nacional.

Nas oito Constituições brasileiras (do Império até hoje) apenas a de 1988 prevê, de fato, a possibilidade de os Povos Indígenas terem um modelo de educação que atenda suas necessidades sociais, culturais, econômicas e históricas. No art. 231, do capítulo VIII da Constituição é reconhecido aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Voltando ao nosso período histórico em estudo, é na Constituição republicana de 1891 que há maior número de dispositivos legais sobre a educação nomeadamente que a Constituição do Império de 1824, contudo, não chega a ser pródiga neste aspecto. Todavia sua importância é significativa para

³¹ Populações não indígenas referidas no texto são aquelas afrodescendentes como, por exemplo, os quilombolas que hoje são mais de duas mil comunidades espalhadas pelo território brasileiro mantendo-se vivas e atuantes e lutando pelo direito de propriedade de suas terras como também, lutando pelos direitos sociais e culturais próprios que lhes dão identidades de pertencimento e descendência afro-brasileira.

a educação, inscrevendo alguns temas que se tornarão presente ao longo da história e da história da educação brasileira pelos quais dão a ver o projeto republicano para a Educação da Nação.

O Projeto Republicano sobre a educação nacional na nova Constituição inscreve no seu artigo 34, inciso 30 que é atribuição do Poder Central e do Congresso Nacional "legislar sobre ... o ensino superior e os demais serviços que na capital da República forem reservados para o Governo da União". Ou seja, fica para o Governo Central (federal) na capital do país, o Rio de Janeiro, a responsabilidade de legislar, instalar e acompanhar a Instrução Pública em todas as suas etapas: Elementar, Secundária e Superior.

E para além, diz-nos no artigo 35, incisos 2º, 3º e 4º, que a incumbência de criar e desenvolver no País a cultura como: as letras, as artes e as "ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal." (Brasil, 1891). Pelo referido, destacamos como importante a tendência que se manteve constante na história da política educacional brasileira até aproximadamente o início da década de sessenta do século XX, com a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 4024/61, "de tirar de si", transferir para os outros entes federados (estados e municípios), a responsabilidade de legislar, gerir e custear a educação elementar e secundária pública.

Palavras como "animar" e "não tolher" referendam o tom federalista antes aludido, revelando que, de forma indireta, eram atribuições da União em matéria de educação, o ensino superior no País e a Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal (Rio de Janeiro, capital da República). Esta inovação do texto constitucional de 1891 em relação ao de 1824 põe em evidência "à brasileira" pela primeira vez, a ideia de um sistema educacional cujo embrião se faz notar no Império através do Ato Adicional de 1834. Contudo, segundo Carlos Jamil Cury, as condições para tornar a educação como "um direito de cidadania ficará por conta dos estados federados", que "determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública" (Cury, 2001, p. 92).

Em outras palavras, o viés federalista da nova Constituição, mais uma vez, lançou as bases para a descentralização das ações governativas (legislar, acompanhar, inspecionar etc.) sobre a educação nacional. Com isso, a responsabilidade pelo ensino primário era dos Estados, enquanto à União caberia criar e administrar instituições de ensino secundário e superior, como também, promover a educação no Distrito Federal, em colaboração com o poder municipal (município neutro – a cidade do Rio de Janeiro).

Pelo dito, a política republicana brasileira para a educação, inaugurada a partir da última década do século XIX, no dizer de José Carlos Araujo “não se fez senão sob a orientação da necessária publicização da escola primária, calçada no ideário ético-político republicano” (Araújo, 2007, p. 97) no viés da escola graduada, com modelo de Grupo Escolar configurado nos aportes da História da Educação como símbolo da República.

Na montagem da estrutura organizativa educacional, a República incorporou a herança descentralizadora do Império na divisão de suas responsabilidades com os Estados no que diz respeito à educação. O marco legal disso é o Ato Adicional de 1834, promulgado no Período Regencial. Dessa forma, evidencia-se mais uma vez a não concretização do sistema educativo brasileiro, desejado por muitos dos membros da elite da sociedade, por políticos e pelos intelectuais ainda no final do Segundo Reinado. Como o registro dos comentários de Fernando Azevedo quando afirma:

O triunfo do princípio federalista, com a mudança do regime político, não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834 e, jogando a educação fundamental (primária e secundária) do plano nacional para os planos locais, subtraiu à esfera do governo federal a organização das bases em que se devia assentar o sistema nacional de educação. Sob esse aspecto, a República foi mais longe e, cedendo às aspirações federalistas, quase reduzidas no antigo regime ‘órbita propriamente política da vida regional’, e dilatada, no período republicano, aos domínios da administração, fortemente centralizada pela política unitária do Império (Azevedo, 1996, p. 605).

A afirmação do autor salienta o viés elitista da educação, já que a Instrução Elementar receberia menor atenção e recursos financeiros. O ensino secundário continuava sendo privilégio das elites, permanecendo acadêmico, propedêutico e humanístico apesar dos esforços dos positivistas para reverter este quadro. Persistindo dessa forma, o sistema dualista e tradicional do ensino. Para a população mais carenciada os rudimentos do ler, escrever e contar e para a elite, soma-se o prolongamento da educação: ensino secundário e ensino superior.

Isto é, no projeto político republicano perspectivava implantar a educação escolarizada, oferecendo Instrução escolar para todos. Contudo, a escola na recém-nascida República era dualista. Era dualista, porque para a elite era reservada, como já dissemos acima, a continuidade dos estudos. Do elementar ao superior com caráter, sobretudo científico e positivista tradicional, enquanto que para o povo, o estudo era restrito à Instrução Elementar e ao Ensino de Formação Profissional.

Apesar disso, Cynthia Veiga afirma que “é no regime republicano que a escolarização no Brasil se consolida, atinge parte das camadas populares e se firma como fator de homogeneização cultural

da nação” (Veiga, 2007, p. 238). Todavia, o acesso à educação pública escolar e o alargamento da sua democratização só vai ser conquistado em décadas posteriores à Primeira República³², na medida em que a população mais pobre se apercebe dessa mais valia e contribuição para suas melhorias financeiras e materiais.

Vários estudiosos da educacional brasileira como Cynthia Veiga (2007), Rosa Fátima de Souza (1998), Crislane Barbosa Azevedo e Maria Inês Stamatto (2012), Luciano Farias Filho (1996), Demeval Saviani (2007), dentre outros, em diálogos mantidos com a história cultural e com a antropologia vem procurando, no campo educacional, entender o processo de constituição da escola primária moderna republicana que verdadeiramente foi: seriada, graduada, circunscrita a espaços e tempos específicos, como modelo ideal e hegemônico, como *lugar social* da educação da *infância*. É esse aspecto do processo educativo republicano que nos interessa aqui nesse estudo, analisar e caracterizar.

Para Ana Lucia Fernandes e Luís Grosso Correia (2012, pp. 233-234), o projeto republicano para a educação tem seu desenho estrutural alicerçado pela criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1890, através do Decreto n. 346, de 19 de abril. Estabelecido pelo governo provisório do general Deodoro da Fonseca. Para chefiar a pasta foi designando Benjamin Constant, que logo no início de seu mandato, comandou uma ampla reforma em todos os níveis da Instrução Pública. A reforma tinha como assente os princípios da secularização da educação, a gratuidade do ensino primário, a liberdade de ensino e a ciência como fundamento do currículo e do próprio ensino³³.

A Reforma direcionada ao campo educacional comandada por Benjamin Constant (1890-1891) era composta de um conjunto de documentos elaborados por ele, anteriores à primeira Constituição republicana, os quais são: o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890); o Regulamento para o Ginásio Nacional, o antigo Colégio Pedro II no período do Império (Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890); o

³² A Metáfora “Primeira República” é uma designação dada pela historiografia brasileira ao referir-se ao primeiro momento desde a sua Proclamação em 1889 até 1930, quando teve início o Período do governo de Getúlio Vargas. Para maior compreensão, a História do Brasil é organizada didaticamente, seguindo a estrutura: Brasil Colônia (1500-1822); Brasil Império ou Monárquico: primeiro reinado, período regencial e segundo reinado (1822-1889); Primeira República ou República Velha ou Oligárquica: 1889-1930); Período de Getúlio Vargas ou Ditadura Vargas (1930-1945); República Constitucional (1945-1964); Período da Ditadura Militar (1964-1985) e; Período da Redemocratização Nacional ou República Nova (1985 até os dias de hoje).

³³ O processo de tornar secular a Instrução Pública no Brasil tem como marco inaugural a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil e todos os domínios portugueses. A partir daí, o Brasil - colônia de Portugal - começa a receber os primeiros professores régios. Em 1808, com a transferência da Família Real portuguesa e a sua Corte para o Brasil, inicia-se uma tentativa de controle do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária. Em 1827, no primeiro Império por um decreto de outorga do imperador D. Pedro I, que mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, além de referir-se a outros assuntos, como descentralização do ensino, admissão e salários de professores e mestres, ensino mútuo e o currículo mínimo para meninos e meninas. E ainda, pelo Ato Adicional de 1834, a metáfora “ensino laico ou secular” assentado do princípio da descentralização administrativa, permitia a autonomia administrativa às provinciais através de suas Assembleias Provinciais as quais legislavam sobre o ensino de primeiras letras e o ensino secundário, para além, seus poderes estendem-se a criação dos cursos de formação de seus professores. Ver Fernandes e Correia (2012, p. 233). Sobre esses aspectos citados na nota, importa mencionar que eles já foram tratados no capítulo 2º desse presente estudo.

Regulamento da Escola Normal situada na Capital da Nação (alterado pelo Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890) e; o Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto n. 1232-G, de 2 de janeiro de 1891).

Dentro do conjunto da reforma comandada por Benjamin Constant, iremos tratar apenas daquela que diz respeito à Instrução Primária, abordaremos apenas a legislação, isto é, nomeadamente o Regulamento que trata do Ensino Primário para a capital da república. Salientamos, contudo, que o Regulamento pela sua importância histórica e conjuntural foi considerado modelar para a Nação e referência constante para as diferentes reformas estaduais ocorridas em quase todos os Estados federados, dentre elas a do Amazonas, que cria com base no Regulamento do Rio de Janeiro, em 1897 os Grupos Escolares na cidade de Manaus.

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal teve caráter modelar e foi seguido pelos Estados brasileiros. A cidade do Rio de Janeiro era à época, a maior cidade do país com mais de 500 mil habitantes. Para além, era a capital política e administrativa do país, desempenhando um papel relevante e de contributo para alargamento de ideias, de práticas e de modelos para o restante da Nação. Para José Murilo de Carvalho (1999), desde o início do Segundo Reinado (1894-1889), a cidade passou a ser o centro da vida política nacional, constituindo-se na capital econômica, política e cultural do país. Em consonância ao dito, Marly Motta (2004, p. 9) nos diz que a cidade do Rio de Janeiro pode ser percebida como “símbolo de identidade de um espaço geográfico e social, como forma expressiva de conteúdo histórico e representativa de conceitos e valores”.

O Regulamento da Instrução Primária, aprovado pelo Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1891(Brasil, 1980), não trata apenas do Ensino Primário, comporta também regulações sobre o Ensino Secundário do Distrito Federal. O documento legislativo estabeleceu regras para o funcionamento da Instrução para aquele Distrito. Perspectivava dotar o ensino de um conjunto de medidas e princípios a serem seguidos, na intenção de formar um sistema, se ainda não completamente unificado, mais a caminho da unificação.

O Regulamento inscreve em um dos seus princípios gerais que: “é completamente livre aos particulares o ensino primário e secundário, desde que sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei” (art. 1º). Para além disso, Fernandes e Correa (2012, p. 234) nos dizem que o Regulamento descarta a exigência de “certificação das boas condições higiênicas do edifício, passado pelo delegado de higiene do distrito’ (art. 1º, parágrafo 1º), o que evidencia uma disposição de

apresentar condições claras e bem definidas” a serem seguidas e adotadas por todos aqueles sujeitos que lidam e trabalham com a instrução.

Percebemos no Regulamento, além da afirmação de que a “Instrução Primária deve ser livre, gratuita e laica”, prescrições sobre como deveriam ser organizadas as escolas primárias. Há orientações para existência de duas categorias de escolas: as de primeiro grau, frequentadas por alunos de 7 a 13 anos e as de segundo grau, frequentadas por alunos de 13 a 15 anos. Esclarece o Regulamento que umas e outras escolas deverão ser distintas para cada sexo, todavia meninos com até 8 anos de idade poderiam frequentar as escolas do primeiro grau feminino. Especifica ainda que as classes não deverão conter mais que 30 alunos nas escolas de primeiro grau. Estabelece que nas escolas de primeiro grau, o ensino é composto por três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para alunos de 9 a 11 anos) e o superior (para alunos de 11 a 13 anos). Registra que em todos os cursos deverá ser constantemente utilizado o método intuitivo. Usar-se-á o livro didático como auxílio, o que deverá ser criteriosamente especificado (art. 3º do parágrafo 2).

Prevê que em todos eles, nos cursos elementar, médio e superior, gradualmente compreenderá os ensinamentos de:

Leitura e escrita; Ensino prático de língua portuguesa; Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos; Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taquigrafia); Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil; Lições de cousas e noções concretas de ciências físicas e história natural; Instrução moral e cívica; Desenho; Elementos de música; Ginástica e exercícios militares; Trabalhos manuais (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas); Noções práticas de agronomia³⁴.

E para as escolas primárias de segundo grau, o ensino é dividido também em três classes compreendendo os ensinamentos curriculares de:

Caligrafia; Português; Elementos de língua francesa; Aritmética (estudo complementar). Álgebra elementar. Geometria e trigonometria; Geografia e história, particularmente do Brasil; Elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene; Noções de direito pátrio e de economia política; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; Música; Ginástica e exercícios militares; Trabalhos manuais (para os meninos) e Trabalhos de agulha (para as meninas)³⁵

³⁴ Brasil. (1890). Decreto no 981 de 8 de novembro de 1890, aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Retirado de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fc>

³⁵ Brasil. (1890). Decreto no 981 de 8 de novembro de 1890, aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Retirado de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fc>

Como podemos perceber, a Escola Primária possuía características enciclopédicas³⁶, como observamos na relação dos ensinamentos curriculares citados acima. Mostraremos com base no Regulamento, os quadros 4 e 5 para a escola primária do Rio de Janeiro. Tomamos como exemplo o ensino de leitura.

Quadro 4 - Ensino de leitura, para as escolas de primeiro grau compreendendo os três cursos e classes graduadas (1890)

| Curso | Classe 1ª | Classe 2ª |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elementar | Leitura e escrita - Elementos de leitura e escrita simultâneas. Palavras, sílabas, letras, e alfabeto como revisão. Ditado de frases curtas, cujos elementos tenham sido já aprendidos. | Leitura e escrita - Exercícios graduados de leitura e escrita simultânea. Ditado de frases progressivamente mais difíceis. Ensaio de leitura corrente em prosa, com a explicação dos vocábulos. |
| Médio | Leitura - Leitura corrente de prosa, observando cuidadosamente a pontuação, e com explicação dos vocábulos. Conhecimento de todos os sinais ortográficos. | Leitura - Leitura corrente de prosa e manuscrito, com explicação dos vocábulos. |
| Superior | Leitura - Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocábulos. | Leitura - Leitura expressiva de prosa e verso, com explicação dos vocábulos. |

Fonte: Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. 1890. Retirado de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fc>

Quadro 5 - Ensino de leitura, para as escolas de segundo grau compreendendo três classes graduadas (1890)

| Classe 1º | Classe 2º | Classe 3º |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Caligrafia - Cursivo, gótico e bastardo. Escrita comercial: 3 horas por semana | Caligrafia - Escrita comercial: 1 hora. | O documento não faz nenhuma alusão ao ensino de leitura |

Fonte: Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. 1890. Retirado de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fc>

No olhar interpretativo dos quadros acima, percebemos que o Regulamento proposto por Benjamin Constant para reformar a Instrução Primária no Rio de Janeiro, continha no plano curricular detalhado, uma visível preocupação metodológica com os conteúdos de todos os cursos das escolas que ensinavam um ou outro grau, o que para Jamil Cury (2001, p. 113), era uma “tentativa de equilibrar o ensino humanístico-literário predominante com a inovação mais humanístico-científicas sob a denominação de ‘educação integral’ inspirada na hierarquia das ciências positivistas”

³⁶ Para Fernando Azevedo, as características enciclopédicas citadas dizem respeito às ideias da corrente filosófica positivista implementada por Benjamin Constant na sua Reforma da Instrução Pública, contudo tem assente, apenas, o aspecto mais cientificista do que comtista. É a escola, o espaço adequado para que o ensino sistemático da ciência como a matemática, astrologia, biologia, química, fundamentado na ideia de que o que se pode conhecer são fatos e relações entre fatos. Não é capaz de saber as causas primeiras, mas como os fenômenos ocorrem. Assim, “pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, instalando um ensino enciclopédico”. Ao lado desse conhecimento científico, mantinha o conhecimento literário e clássico. Resultando em conhecimento enciclopédico que jamais seria executado (Azevedo, 2010, pp. 658, 667).

Percebemos que o currículo escolar para o reformador, um dos importantes representantes da concepção positivista no Brasil, assemelha-se ao plano curricular da Reforma de Couto Ferraz de 1854, já analisada por nós no capítulo segundo deste estudo. Sendo acrescentadas ao Regulamento, as disciplinas que o tornaram enciclopédico. O reformado ainda buscou imputar um caráter mais nacionalista aos estudos, orientando que nos ensinamentos de história e da geografia deveriam dar prioridade aos estudos do Brasil. O regulamento nos revela que o ensino religioso sofreu seu primeiro golpe, sendo substituído pela instrução moral e cívica. Não seria um componente curricular, “mas ocupará constantemente e no mais alto grão a atenção dos professores”³⁷. O objetivo do componente moral e cívica era elevar o caráter, na lógica de humanizar e conformar o povo diante da ordem social burguesa de construção do Estado Nacional brasileiro.

A Reforma da Instrução Pública para o Ensino Primário do Rio de Janeiro, proposta por Benjamin Constant, através do Regulamento, inscreve-se como modular e extensiva ao restante do país. Ela seria exemplo porque não era obrigatória nem para os sistemas estaduais e nem para os privados. Para além, ela incluía praticamente todos os pontos de uma reforma: direção, plano de carreira, financiamento, proventos, intercâmbio internacional e criação do *Pedagogium*, o que para Jamil Cury (2001, p. 113) tinha “caráter rígido, em termos educacionais e administrativos, era visto como condição da ‘reforma moral e intelectual’ da educação”

Para o legislador, o *Pedagogium* era o documento pedagógico destinado a servir de modelagem para outras reformas, imputando melhoramentos em favor da Instrução Nacional, na sua ótica, que bem carecia. Na estrutura organizacional do *Pedagogium* comportaria a existência de um museu pedagógico, com capacidade para proporcionar e manter cursos de qualificação e atualização pedagógica e conferências na área da Educação Escolar; possuiria laboratórios para experimentação científica dos saberes práticos da matemática, da física, da química e da biologia etc.; teria espaços para realizações de exposições; possuiria uma escola primária modelo; ser capaz de realizar publicação de uma Revista Pedagógica, ou seja, seria assim, “destinado a oferecer ao público e aos professores em particular, os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado”³⁸.

³⁷ Brasil. (1890). Regulamento, Artigo 4º paragrafo único.

³⁸ Brasil. (1890). Regulamento, Artigo 24.

O Regulamento expandia sua ação para a orientação da arquitetura e construção dos edifícios para as escolas primárias. O documento trazia no seu escopo orientações de que eles deveriam ser “apropriados ao ensino, de acordo com os mais elevados preceitos de higiene escolar”, e salientava:

Cada escola primaria terá, além das salas de classe e outras dependências, sua biblioteca especial, um museu escolar provido de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumentos e de quanto for indispensável para o ensino concreto, um ginásio para exercícios físicos, um pátio para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagógicos³⁹.

Salientando que, apesar do esforço para regulamentação da Instrução Primária de Benjamin Constant, a recém-proclamada República estaria longe de estabelecer um sistema público de ensino primário em todo o território nacional. Haja vista que a Constituição de 1891, a primeira republicana, inscreve que cada Estado seria responsável para organizar sua educação. Dessa forma, como já foi dito, prevalecia a descentralização política definida desde o Ato Adicional de 1834 no período imperial, passando para os Estados e Municípios a responsabilidade pelo ensino elementar, cabendo ao governo central a competência de cuidar do ensino secundário e superior. Infelizmente, as ideias contidas no *Pedagogium* não foram concretizadas, pois não foram aprovadas pela República, ficando apenas o seu registro como um dos Documentos Pedagógicos de intenção de melhoria, qualificação e maior universalização da educação pública brasileira.

Para Jamil Cury (2001, pp. 133-134), “a reforma de Benjamin Constant, posta como modelo oficial nacional, careceu de uma regulamentação mais precisa. Com a morte prematura do seu mentor em 22 de janeiro de 1891, isso não ocorreu”. A legislação reformista mostra e ditava, uma tendência de direção política para a educação pela União para toda a Nação. Ou seja, *Pedagogium*, no pensamento de quem o criou destinado a servir de centro impulsor das reformas e melhoramentos de que tanto carecia a Instrução nacional, teria a função de agente da unidade na variedade da Instrução Pública Nacional, teria sido um grande e poderoso fator da unidade nacional. Contudo, não tardou a ser extinto, sem tornar-se verdadeiramente efetivo.

A intenção era revestir a Instrução Pública de aspectos mais pedagógicos e eficientes para que ocorressem aprendizagens significativas e tornassem a Instrução mais acessível à população mais carenciada na busca e superação do estado de ignorância e analfabetismo. Assumindo a Nação republicana e laica, com a criação do organismo, caminha para a socialização e a universalização da Educação Escolar como mais valia para a conquista da cidadania pela população.

³⁹ Brasil. (1890). Regulamento, Artigo 9º.

Apesar de vários Estados fundamentarem sua organização educacional na modelagem adotada no Rio de Janeiro, a descentralização federativa possibilitou alguns modelos pedagógicos originais. Dentre eles destacamos a experiência ocorrida em São Paulo sob a direção de Caetano de Campos, com caráter modernizador que redefiniu a escola como principal símbolo da República, considerado por Marta de Carvalho (1989) o espaço formal para instruir o povo. Tornou-se o instrumento básico para o progresso do país no contexto do projeto político e social republicano, cuja missão será de formar o novo cidadão, o cidadão republicano. Maria Cecília Teixeira (1998, p. 13) diz que essa “missão seria realizada pelos ‘apóstolos da civilização’ (professores) que no seu cotidiano, semeavam o ‘pão da vida’ (conhecimento), num ‘templo de civilização’ (o grupo escolar)”. É sobre essa escola que trataremos no item seguinte.

3.5 Grupos Escolares - espaços de ensinamento dos saberes da escola primária

A criação dos Grupos Escolares como escola graduada e de excelência para a Instrução Pública Primária no Brasil tem registro e lugar de nascimento a partir de 1892, através da Lei n. 88 de 8 de setembro, regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro de 1892 que reforma de forma geral a Instrução Pública do Estado de São Paulo.

A lógica que justifica a nossa análise para compreender a instauração dos primeiros grupos escolares no Brasil tem seu pressuposto contextual com a República em 1889, como também, *a posteriori* a promulgação da Constituição de 1891, conferindo à Nação um regime republicano federalista. O nascimento da República brasileira com essa característica representava a face dos interesses dos grupos dominantes dos Estados com maior desenvolvimento econômico e com oligarquias poderosas como a do café de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, portadoras de tendências liberais e democráticas.

Essas tendências que, de certa forma caracterizam os grandes senhores da oligarquia agrária e exportadora como também alguns profissionais liberais urbanos, segundo Maria Elizabete Xavier, nos revelam que:

A pregação liberal impulsionou e valorizou um rearranjo político encetado em favor da fração hegemônica da classe dominante e das elites que a representava, mas teve como consequência imediata o ressurgimento das propostas de adequação do sistema educacional à nova ordem ‘democrática’ que se implantava e às inéditas de progresso que parecia criar (Xavier, 1990, p. 62).

Imbricada na tendência liberal e democrática, a camada social e econômica proprietária de grandes fazendas agrícolas do final do século XIX alinha-se em torno da concepção de que é necessário mudar profundamente a Nação, e esta mudança passava pela instituição que se acreditava à época,

capaz de promover segura e positivamente essa transformação: a escola e os seus ensinamentos. Conjuntamente a essas ideias, existia, no momento, a necessidade de se superar o atraso generalizado do país, simbolizado, por um lado, na permanência de uma população analfabeta que alcançava em alguns casos e superava o teto de 80% e que precisava, urgentemente, sair desse estado de analfabetismo.

Esse ardor pela educação como “força regeneradora” e “formadora” da nação marcará todo o período da Primeira República brasileira (1889 a 1930), o que Jorge Nagle (1974) chamou de “entusiasmos pela educação”. Através dela, seria possível não apenas alfabetizar o povo como também estabelecer as bases da nação, consolidando o novo regime e formando uma mentalidade voltada para o trabalho, para o progresso, ordem, civilização e modernidade.

Nesse tempo histórico, inseriam-se novos padrões de pensamento, os quais foram difundidos progressivamente desde as décadas finais do Império e dentre as suas consequências, destacam-se o surgimento de novos olhares educacionais na direção da Instituição primária rumo à modernidade, racionalidade e eficiência no seu fazer pedagógico do ensino e aprendizagem. Assim sendo, o apelo à educação tornou-se mais intenso e com ele as iniciativas em torno das reformas e da difusão do ensino, principalmente o primário.

Dessa forma, como já dito anteriormente, a educação passou a ser considerada instrumento essencial na preparação do cidadão republicano para o trabalho, para a prática política e fez emergir a crença de que, só pela educação pública e popular, as dificuldades econômico-financeiras da população seriam superadas. Entendida como potência criadora do homem moral, a educação foi atrelada à cidadania e assim, instituída como mais valia necessária à formação do cidadão. E mais, articulada com a valorização da ciência e com os saberes da cultura letrada, ela dá a sua imprescindibilidade conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade e apontar a solução para o mesmo.

Na esteira desse entendimento, Rosa Fátima de Souza nos diz que a educação,

se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômicos, tecnológicos, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social, da civilização e da dulcificação dos costumes (R. F. Souza, 1998, p. 27).

O movimento de transformação da sociedade analfabeta para alfabetizada fomenta mudança na própria natureza da escola primária e o Estado de São Paulo, por ser o Estado brasileiro

hegemônico na economia e o principal produtor e exportador de café na nascente República, o que para Saviani congregou e:

alcançou também a hegemonia política posta em prática com a ‘política dos governantes’, a ele coube dar a largada no processo de organização e implantação da instrução pública, em sentido próprio, o que se empreendeu por meio de uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial (Saviani, 2004, p. 23).

Assim sendo, a política de educação pública implementada pelos republicanos do Estado de São Paulo imputa à escola pública primária seu (re)surgimento no contexto dessa intrínseca relação “é uma escola para a difusão dos valores republicanos e comprometida com a construção e a consolidação do novo regime; é uma escola da República para a República” (R. F. Souza, 1998, pp. 17-28).

Somando ao dito, as mudanças do ensino primário começaram bem antes, em 1890 pela Escola Normal, quando o diretor da Escola Normal de São Paulo, Caetano de Campos, inspirado nos exemplos de países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos, toma a iniciativa de elaborar junto com Rangel Pestana o decreto de 12 de março de 1890. Os exemplos desses países são para ele, “estudar nesses povos a maneira de ensinar” considerando, todavia, “a necessidade não de adotar, mas sim adaptar os métodos à nossa necessidade” (Reis Filho, 1995, p. 76) e realidade. Acreditava que “antes de reformar a Instrução Pública do Estado, imperiosa e inadiável necessidade”, era urgente se instalar “as escolas modelos de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal” (Reis Filho, 1995, p. 78). O resultado desta “imperiosa necessidade” é a criação da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo, na intenção de torná-la a escola de demonstração metodológica, composta por duas classes, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino.

Muito embora a reforma promulgada em 1892 comportasse a totalidade da Instrução Pública paulista, sua ação imediata verticaliza-se primeiramente para a escola primária. O modelo de escola primária, implantada pelos liberais republicanos no Estado de São Paulo, torna-se o alicerce para a instituição dos Grupos Escolares no final do século XIX, alargando a ideia e modelo para outros Estados da federação, como podemos observar no quadro 6, abaixo.

Quadro 6 - Os Estados brasileiros e os anos da institucionalização dos seus Grupos Escolares

| <i>Estados brasileiros</i> | <i>Ano de institucionalização dos Grupos Escolares</i> |
|----------------------------|--------------------------------------------------------|
| São Paulo | 1894 |
| Rio de Janeiro | 1897 |
| Amazonas | 1897 |
| Maranhão | 1903 |
| Paraná | 1903 |

| <i>Estados brasileiros</i> | <i>Ano de institucionalização dos Grupos Escolares</i> |
|----------------------------|--------------------------------------------------------|
| Minas Gerais | 1906 |
| Bahia | 1908 |
| Rio Grande do Norte | 1908 |
| Espírito Santo | 1908 |
| Mato Grosso | 1910 |
| Paraíba | 1911 |
| Santa Catarina | 1911 |
| Sergipe | 1911 |
| Goiás | 1918 |
| Piauí | 1922 |

Fonte: Com base no quadro de Araujo (2007, p. 96)

A Reforma da Instrução Pública Primária do Estado de São Paulo, também serviu de modelo para o Estado do Amazonas. No quadro de José Souza Araujo, não se encontra incluído o Estado do Amazonas e os respectivos anos da institucionalização, criação dos quatro primeiros Grupos Escolares do Estado, o fato se justifica em virtude da história da criação e conseqüentemente a implantação dos Grupos Escolares ainda não ter sido historicizada, inscrita na história da educação brasileira e amazonense. É o que estamos a fazer nesse estudo investigativo, de forma mais detalhada e circunscrita pelo referencial das fontes, nos capítulos quarto e quinto da tese.

Para Casemiro Reis Filho, os Grupos Escolares foram “criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar” (Reis Filho, 1995, p. 137), isto é, em determinado espaço territorial demarcado pelo poder público e ajuizado em legislação estadual. Na organização anterior, as escolas primárias, chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas, compostas por um único professor. Em outras palavras, uma escola era apenas possuidora de uma única classe, regida por um professor, o qual ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diversos de aprendizagem. Foram essas escolas isoladas, mas com relativa proximidade geográfica entre elas, que uma vez agrupadas e reunidas deram origem, ou melhor, foram transformadas em Grupos Escolares. Para Diana Vidal e Luciano Mendes Faria Filho, é “neles (Grupos Escolares), e por meio deles (que), os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes espetacular” (Vidal & Faria Filho, 2005, p. 52).

3.5.1 Os edifícios dos Grupos Escolares

A defesa e justificativa de edificações de espaços próprios para as escolas tornou-se constante em quase todo o Brasil, propagadas por grupos de políticos e de educadores desde o final do século XIX. A organização das escolas por classes graduadas, com tempo e espaço racionalizados, inaugura

uma nova cultura escolar, possibilitando o controle do trabalho docente através de inspeção escolar sistemática. Imputa também ao sistema escolar brasileiro valência de modernidade, diferenciando-as daquelas existentes - as escolas isoladas - que se mesclavam com a cultura do lar, pois a maioria das escolas funcionavam na casa dos pais dos alunos ou na residência dos professores.

As referências de Diana Vidal e Luciano Faria Filho sobre as escolas isoladas (aquelas escolas de um único professor, apenas uma classe, localizadas em zonas pouco povoadas ou em bairros distantes do centros das cidades), registram que nelas geralmente era “proibida à frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século, o que não impedia, todavia, que elas tomassem contato com as letras” (Vidal & Faria Filho, 2005, p. 46) e, em algumas vezes, fossem educadas, instruídas de preferencia, no interior de um modelo mais familiar, popular e ou comunitário de escolarização. Nos Grupos Escolares, a proibição de crianças negras pelo menos nas primeiras décadas da República, continuava a existir, como veremos logo a seguir.

As edificações escolares sob o signo republicano têm inauguração no Estado de São Paulo, nos anos de 1890, com características de “escolas-monumentos”, extrapolando a perspectiva restrita do seu funcionamento educativo, pois, seu caráter arquitetônico visava à monumentalidade. Os escritos de Silvia Wolff nos confirmam isto, quando comenta que,

A arquitetura escolar nasceu do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações ... Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito ‘evidentes’, facilmente percebidas e identificadas como espaços da esfera governamental (Wolff, 1992, p. 48).

Creditadas como espaços para a prática da instrução primária e representação da modernidade pedagógica, buscada pelos republicanos paulistas para romper com o modelo de escola do passado imperial, de uma escola de acesso restrito para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado. Os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma prática ordeira, urbana e de progressiva civilidade, como nos dizem Crislane Azevedo e Maria Inês Stamatto (2012) é a “Escola da ordem e do progresso”. Encarnavam simultaneamente um leque de saberes, de projetos políticos-educativos, perspectivando a circulação de um modelo de educação que, a partir do final século XIX, tornar-se-ia inovador e definitivo: o das escolas graduadas.

As escolas graduadas, no formato de Grupo Escolar, permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, pois suas arquiteturas eram, na sua maioria, perspectivadas e projetadas para

atender um número de alunos em torno de 4, 8 ou 10 classes, em um ou mais pavimentos, com espaços para biblioteca escolar, museu, sala de professores e administração. Diz Rosa Fátima de Souza (1998, p. 123) , “o edifício-escola deveria exercer ..., uma função educativa no meio social. Além disso, estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado”. Sua estrutura arquitetônica e simetricamente posta em torno de um pátio central, oferece espaços distintos para os ensinamentos de meninos e de meninas. Possuíam entradas laterais distintas para cada sexo. Normalmente, os seus banheiros não estavam agregados ao corpo do edifício, mas ligados a ele por corredores normalmente cobertos. Contudo, apesar de terem uma planta padrão, os edifícios assumiam traços e características diversas, dando-lhe fachadas diferentes e únicas.

A Instituição Escolar com essa face arquitetônica não era um prédio qualquer. Eram suntuosos, sólidos, de construção compacta e de alvenaria, erguidos em locais nobres e valorizados, com grandes janelas, permitindo a circulação do ar e da luminosidade. Seguiam o estilo imponente e eclético. Entretanto, o convívio com essa arquitetura suntuosamente monumental, de amplos corredores, de dimensões grandiosas das janelas e portas, com racionalização e higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava, expectava incutir nos alunos o apreço e valor à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes positivistas da República.

Nas referências historiográficas de Luciano de Faria Filho (1998), sobre os Grupos os Escolares de Minas Gerais, ele diz que foram construídos para serem vistos, admirados, reverenciados. Foram tidos como modeladores, para outros estabelecimentos e modeladores de uma nova cultura escolar, de hábitos, atitudes e sensibilidade.

Os Grupos Escolares, além de toda a simbologia descrita, comportam traços distintos que os diferenciavam significativamente do outro tipo de escolas presentes ainda na República, a escola isolada. Se o Grupo Escolar era sinônimo de escola de excelência do ensino primário, a escola isolada permaneceu como resquício indefinidamente provisório, a escola de poucos recursos, improvisada, precária e decadente, fadada ao desaparecimento, embora ainda necessária.

A construção de prédios escolares e da cultura da qual os grupos escolares foram representativos está relacionada ao planejamento físico da cidade e à construção de uma simbologia articuladora da cidade e da legitimação da república. Dessa maneira, “pode-se afirmar que os grupos escolares foram detentores de uma cultura escolar que dialogava com a cultura urbana” (Azevedo & Stamatto, 2001, p. 27).

Nas pequenas ou nas grandes cidades brasileiras, ao lado da Igreja Matriz, da Câmara Municipal, dos palacetes dos senhores e coronéis ou poderosos do lugar, o Grupos Escolar “reluzia como um dos mais bonitos prédios públicos. Quando especialmente construídos, os edifícios escolares aparentavam ser construção sólida, projetada para durar” (R. F. Souza, 1998, p. 124). E duram até hoje em todo o Brasil. Seus prédios, em várias cidades do Brasil, são ainda utilizados preferencialmente para a educação básica, do 1º ao 5º do ensino fundamental.

O prédio do Grupo Escolar fazia parte do conjunto de imóveis a ser visto pela população local, especialmente daquele grupo social que poderia frequentar os lugares de maior prestígio da municipalidade. Por ocasião das datas de comemorações mais importantes do lugar, como festas cívicas ou religiosas e ou atividades públicas realizadas na praça principal, a instituição marcadamente dar a ver sua presença com a suntuosidade de seu prédio ali erguido.

Rosa Fátima Souza nos diz ainda que, apesar de toda a sua monumentalidade,

A concepção arquitetônica dessas primeiras escolas aliou a racionalidade econômica e funcional aos padrões estéticos. Dessa forma, atenderam mais as necessidades funcionais e retóricas que as exigências pedagógicas de uma escola graduada concebida nos termos do ensino intuitivo e enciclopédico. Em realidade, a escola graduada pressupunha não apenas um edifício de grandes dimensões para abrigar várias salas de aula, mas também outros espaços diferenciados que atendessem às novas necessidades administrativa-pedagógicas: gabinete para diretoria, sala para arquivo, portaria, depósito, biblioteca, laboratórios, oficinas para trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro e pátios para recreio (R. F. Souza, 1998, pp. 127-128).

No entanto, julgamos necessário destacar que a escola graduada, acima descrita por Rosa Fátima de Souza, para além de reunir, sistematizar e potencializar essas valências de organização escolar, produziu novos dispositivos de racionalização pedagógica, os quais atrelados ao movimento de renovação dos processos pelo método de ensino simultâneo e intuitivo, aos ideais liberais positivistas de educação, amoldaram-se aos princípios de racionalidade social corroborativo do desenvolvimento da sociedade capitalista, especialmente os processos de urbanização e higienização do lugar. Vai mais além, quando afirma que era preciso também que as referências de tempos e novos ritmos fossem controlados e legitimados.

Por meio das figuras que se seguem, é possível perceber a imponência e a grandeza dessas edificações escolares. Fazemos uso na ilustração mostrada pelas figuras 1, 2 e 3 abaixo dos Grupos Escolares, do Estado de São Paulo, ressaltado pela historiografia como sendo os primeiros a serem criados.



Figura 1 - Grupo Escolar do Carmo - Cidade de São Paulo- SP – 1890

Fonte: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Memorial da Educação ⁴⁰



Figura 2 - Grupo Escolar Cesário Motta – Cidade de Itú-SP – 1894

Fonte: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Memorial da Educação

⁴⁰ As três figuras ilustrativas são originárias do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1908-1909. A identificação dos anos, citados nas figuras corresponde pelos aportes de Rosa Fátima de Souza ao ano de criação de cada Grupo Escolar, contudo a data de sua instalação é outra. O Grupo Escolar do Carmo foi instalado em 10.08.1894; o Grupo Escolar Cesário Mota em 09.03.1907; O Grupo Escolar Dr. Flaminio Lessa em 24.01.1895 (R. F. Souza, 1998, p. 104, 177 e 178).



Figura 3 - Grupo Escolar Dr. Flaminio Lessa – Guaratinguetá-SP, 1894

Fonte: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Memorial da Educação

3.5.2 O pedagógico nos Grupos Escolares

Pelo quadro de José Souza Araujo (2007, p. 96) os dados historiográficos dão a ver que as reformas da instrução pública que instituíram e instalaram os Grupos Escolares, impulsionados por reformas e regulamento foram constantes em todo o País no início da República em decorrência dos inúmeros problemas relacionados à educação e às novas finalidades atribuídas à escola primária, instituição crível da Instrução Elementar.

Consideradas escolas modernas, os Grupos Escolares pautavam-se nas concepções modernas sobre a criança. No mundo contemporâneo, esta passa a ser considerada como um ser próprio, carecendo de educação para saber se comportar em sociedade e de grande mais valia para o desenvolvimento integral de sua personalidade em atenção aos seus aspectos cognitivo, psíquico e físico. Assim, a escola com prédio próprio e adequado a esses conceitos de desenvolvimento integral da criança e do jovem, era o que representavam os Grupos Escolares em toda a Nação.

Para tanto, era necessário que nova organização de tempo escolar e novos ritmos pedagógicos fossem sedimentados e legitimados. Na esteira dessa nova concepção pedagógica de racionalização do tempo, alterou-se a utilização e a expansão definitiva do ensino simultâneo. As classes, ou anos, ou graus de ensino, foram organizados a partir do mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, entregues a um professor, que propõe tarefas aos alunos de sua classe e, às vezes, conta com a ajuda de um assistente. Todos os alunos teriam de executar uma mesma atividade a um só tempo. Um tempo racional, maximizado, aproveitado de forma útil e eficaz pelos alunos e professores.

Rosa Fátima Souza nos confirma o dito, quando inscreve que:

A escola primária republicana pôs em marcha uma organização racional do ensino na qual o emprego do tempo ganha relevância e significado [...], a expansão do ensino insere o tempo da escola nos outros tempos sociais – o tempo do trabalho, do ócio, do lazer. Porém, o tempo escolar não deixa de ser um tempo de trabalho, que enlaça professores e alunos, contaminados pelos ideais de eficiência que reinavam na sociedade no final do século XIX (R. F. Souza, 1998, p. 214).

Observa-se assim, que o tempo não é mais “governado pela natureza”, é o tempo do relógio, do trabalho e da lógica do capital. Com o surgimento dos Grupos Escolares foram estabelecidas não só as prescrições sobre o tempo, como também sobre o calendário escolar que determinava o início e o fim do ano letivo, suas interrupções para férias, recesso, dias de feriados e de todas as atividades pedagógicas elencadas dentro do calendário. As atividades escolares do curso primário deveriam ser exercidas durante cinco horas diárias, começando normalmente por volta das nove horas da manhã com término por volta das duas ou três horas. Na metade desse tempo era permitido, pelo calendário escolar e pela direção do Grupo, um intervalo de meia hora para que os alunos tivessem um tempo para o recreio e para descanso.

Para fazer cumprir e funcionar o horário, contavam-se os minutos e se distribuíam os componentes curriculares pelos respectivos horários em todos os dias da semana, em todos os anos, série ou graus da Instrução Primária. Tudo isso, condicionava aos Grupos Escolares um total controle das normas estabelecidas para seu funcionamento e da utilização de instrumentos de controle do tempo e dos horários escolares. Para cumprir o horário, fez-se uso de instrumentos como relógios, campainhas, sirenes, sinetas, compondo assim, parte do material básico dos Grupos Escolares, e muitas vezes, de várias escolas isoladas.

Segundo Diana Vidal e Luciano Faria Filho, em Minas Gerais, o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas determinava que “cada hora precisa de aula ou de recreio seria avisada em toque prolongado por uma campainha elétrica ou sineta, a cargo do diretor” (Vidal & Faria Filho, 2005, p. 55) e determinava que as matérias, para cada dia escolar, não poderiam ser substituídas por outras, ainda que fosse em consequência de feriado não previsto em calendário.

Esse “tempo artificial”, apropriado e ordenado pela vontade humana, foi, pois, administrado e resignificado pelos regulamentos que instituíram e organizaram os vários Grupos Escolares nos diferentes Estados da República. Através dos regulamentos foram impostos aos professores, aos diretores, aos alunos e, mesmo às famílias um novo ordenamento e racionalização do tempo na educação escolar, oriundo do processo das relações capitalistas que o estabeleceram. E para além, a construção e legitimação desses novos tempos e ritmos passavam, também, pela discussão do próprio

horário das aulas. Dependendo da estação climática como o verão, o horário entendido como ideal, tanto pelas escolas isoladas como pelos Grupos Escolares, era para iniciar às nove horas da manhã e terminar às três da tarde, pois a época de sua instituição era costume as crianças almoçarem antes de ir para as escolas (R. F. Souza, 1998).

Nos Grupos Escolares e nas Escolas Isoladas, a criança e o jovem internalizavam as primeiras concepções cognitivas da temporalidade humana, pautadas na exatidão, na sua aplicação e regularidade; noções de um tempo rigorosamente cronometrado, útil, que era necessário aproveitar. Para, além disso, aprender a ler o relógio e saber usar esse aprendizado. O tocar dos sinos ou das sinetas, como nas igrejas e nas fábricas, estabelece os principais momentos da jornada escolar: a entrada, o recreio e a término das aulas.

No quadro de horário, era registrada a distribuição do tempo e a organização dos componentes curriculares com seus conteúdos e atividades escolares que juntos transformam-se em instrumento de controle dos trabalhos dos alunos e dos professores. O tempo escolar se entende, também, como templo disciplinador: respeitar horários e cumpri-los, cada coisa a seu tempo certo, preciso. Assim, para além, a criança e o jovem aprendem a concepção do tempo que regulamenta a vida escolar e a vida social.

Um segundo aspecto imbricado na construção da “Escola da Ordem e do Progresso”, merecedor de nossa análise, diz respeito ao método, pois ele é um dos elementos que caracteriza a renovação do ensino. Na época, o método era o guia merecedor de plena confiança pedagógica, fazia parte da mentalidade do século XIX, impregnado da racionalização da produção e da vida social. Era o caminho seguro para alcançar objetivos e metas estabelecidas para o sucesso do ensino aprendizagem alavancando a difusão da escolarização pública em massa.

Desde as últimas décadas do Império, as críticas à instrução pública apontavam para a necessidade de uma escola primária que em tudo diferenciasse da escola de primeiras letras existente. A escola pública no seu novo formato, instrumento de reforma social, deveria ser completamente renovada de acordo com os padrões educacionais considerados os mais modernos e eficientes na época. O método intuitivo foi o símbolo dessa renovação e modernização do ensino.

Os estudos de Rosa Fátima de Souza nos indicam que o método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII, “pela iniciativa de Basedow, Campe e, sobretudo de Pestalozzi, foi atribuído por sua vez, as ideias de filósofos e pedagogos como Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Comenius, Froebel” (R. F. Souza, 1998, p. 159), dentre outros. Pestalozzi indicava a necessidade de

“psicologizar” o ensino adaptando-o ao funcionamento do espírito infantil. A mais valia do método estava no reconhecimento de que os sentidos são a porta para todo o conhecimento. Ao contrário do método tradicional, que valoriza o ensino discursivo, que atua por raciocínio lógico e, portanto, é abstrato. O intuitivo busca começar a instrução primária educando a sensibilidade, pela qual percebemos cores, formas, sons luz etc.. É esta que prepara e antecipa a intuição intelectual, quando se percebem, por exemplo, as relações de igualdade, causalidade, entre outros. Em outras palavras, rejeitando a educação livresca, a criança deveria aprender a ler o mundo visível, pela observação e percepção das relações entre os fenômenos. E mais, o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto seria realizada pelas *lições de coisas*.

A expressão *lição de coisa*, indicativo ao método intuitivo, também tinha sua aplicação para todos os conteúdos das disciplinas do ensino elementar, dentre elas, os das ciências da natureza. Contudo, a ênfase do entendimento do método no Brasil dizia respeito aos programas de ensino. As *lições de coisas* eram o método moderno por excelência, adotado pelos países considerados modernos e adiantados e coerentes com os saberes racionais e científicos do ensino elementar.

A divulgação e uso do método no Brasil ocorreram primeiramente em algumas escolas particulares no século XIX, as quais o apresentavam com fator de qualidade e inovação do ensino. Contudo, foi no espaço da instrução pública que ele ganhou destaque e popularidade na educação brasileira, baseando-se nas propostas reformistas do Estado, no final do século XIX. A indicação do seu uso foi feita pela primeira vez, ainda no Império, pelo ministro Leôncio de Carvalho na reforma da Instrução Pública no município da Corte, pelo Decreto n. 7.247 de 1879, servindo de modelagem para outras províncias do país. As análises sobre o método e a Reforma Leôncio de Carvalho já foram por nós realizadas no capítulo II deste estudo.

Grande defensor do método no Brasil foi Rui Barbosa, no contexto de sua ação política, dedicou-se à sua defesa, apresentando pela primeira vez na Nação foi organizado de forma mais sistemática, “os seus princípios e fundamentos. Nos *Pareceres, as lições de coisas* são ressaltadas como elemento primordial para a renovação da escola primária, possuindo, no plano da reforma proposta pelo autor” (R. F. Souza, 1998, p. 160), um lugar de destaque.

A simpatia e defesa de Rui Barbosa, do uso do método intuitivo nas escolas, consistia no entendimento de que era a única valência pedagógica capaz de triunfar sobre os métodos verbalistas e sobre a rotina pedagógica predominante nas escolas de seu tempo. Sua defesa é identificada a partir

da tradução do livro *Primary object lessons* do norte americano Norman Allison Calkins⁴¹, publicado no Brasil em 1886, com o título *Lições de Coisas*. Os aportes de Rui Barbosa em defesa e uso no Brasil do método encontra-se na Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública, redigido em 1882 e 1883. Para ele, a reforma dos métodos em uso nas escolas do Brasil passava também, pela formação do professor que carecia das mesmas bases teóricas para desenvolverem suas atividades no ensino e aprendizagem de crianças.

Os aportes referenciais que amparam e dão corpo às nossas análises assinalam que a importância do método de ensino intuitivo na educação brasileira estava imbricada nos movimentos portadores das ideias europeias e americanas sobre a necessidade de renovação pedagógica, direcionando o conteúdo escolar para a prática produtiva por meio da ciência. A divulgação desse método de ensino permitia projetar o objetivo de um país moderno, capitalista, que almeja alcançar, através da educação, a sua civilidade.

Sendo assim, a proposta do uso do método de ensino intuitivo contribuía para a criação de um modelo pedagógico a ser implantado no país, marcado pelas condições reais de carência existente nas escolas de todo o país: carência de material didático, carência de professores habilitados profissionalmente, carência de direcionamento político para a educação popular para toda a população brasileira em idade escolar.

3.5.3 Higienizar o espaço escolar e os sujeitos escolares

Os pareceres de Ruy Barbosa de 1882, no seu capítulo XVIII especificam os aspectos da higiene nos espaços escolares fundamentados na ciência médica e para além, faz uso das recomendações de Rousseau, cuja obra “Emílio” foi amplamente analisada, estudada e suas orientações sobre a natureza da criança, especialmente seu tratado sobre educação foi fartamente apropriada pelos médicos. No entendimento de Rui Barbosa, não era só ter escolas higienicamente construídas como os Grupos Escolares que levavam em consideração os espaços territoriais onde os edifícios estavam localizados, mas também suas janelas, as suas salas de aula, os seus corredores, a circulação do ar, sua iluminação, seus pátios e seus banheiros.

⁴¹ Norman Allison Calkins, *Primeiras lições de coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*. Vestido da 40ª edição e adaptado as condições de nosso idioma e países que o falam pelo Conselheiro Ruy Barbosa. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1886. O texto que comporta os dados foi publicado em 1950 pelo Ministério da Educação e Saúde, no volume 13 das Obras Completas de Rui Barbosa, foi a edição utilizada na citação. O manual de Calkins é apresentado na Exposição Universal da Filadélfia, realizada em 1876, sendo recomendado por Ferdinand Buisson em seu relatório ao governo francês como a melhor coleção de *lições de coisas* já elaborado, motivou inúmeras traduções para além desta para a língua portuguesa. A primeira edição americana deste manual é de 1861, reeditada e ampliada em 1870, recebendo o título de *Primeiras Lições de Coisas* e atinge em 1884, sua 40ª edição (Valdemarin, 2006, p. 89).

A higiene dizia respeito, além disso, ao cuidado do corpo, relativizando sua abrangência à profilaxia de todas as moléstias do homem na infância e na juventude, as idades dos estudos primários. Nessa esteira, a escola seria o lugar privilegiado para a ocorrência das vacinas das crianças e dos jovens em busca de prevenção das doenças transmissíveis ou não, garantindo assim sua saúde e preservando sua existência, ação que retirou o monopólio da família e da igreja. Estas medidas tornaram a escola o lugar, para além da educação dos menores, da responsabilidade de educar hábitos de higiene corporal, pois a nova ciência médica brasileira, amparada nos preceitos científicos e racionais da medicina europeia e americana, entendia que “corpo higienizado é corpo saudável e modelado”.

No rastro desse entendimento, José G. Gondra registra que:

A questão do corpo, do movimento, dos exercícios ou da ginástica é uma preocupação que ocupa lugar privilegiado na agenda médica (das últimas décadas do século XIX e início do XX) fazendo com que, ao tratar da educação escolar, também inclua esse tema como um dos aspectos a ser observado no rol de recomendações por eles estabelecido, de modo a produzir um colégio, alunos, alunas, professores e mestre higienizados (Gondra, 2011, p. 252).

O asseio e a decência, à época, são valências expressivas de como o corpo era capturado por uma rede de signos e representações culturais consideradas desejáveis pela sociedade. A higiene produzia a concepção do corpo moral, mas por um lado, o asseio corporal era associado à decência moral, enquanto o apresentar-se andrajosamente ou com unhas mal cortadas, sujas e cabelos compridos desalinhados, eram associados aos descuidos, ao desmazelo, à incivilidade e às atitudes condenáveis ao estatuto humano de higiene, de moralidade que deveria compor a civilidade e modernidade que o Brasil republicano queria alcançar. A cultura escolar da moral, dos bons costumes e da higiene corporal dentro do Grupo Escolar produzia e condicionava os modos, os usos do corpo dentro e fora da escola. Subjuga e condiciona o corpo a um conjunto de normas e hábitos ancorados nos padrões de “bom comportamento” ou “bons costumes”.

Na esteira desses entendimentos, Rosa Fátima de Souza contribui esclarecendo que “o mobiliário escolar é aprimorado tecnologicamente por médicos, higienistas, pedagogos, administradores e industriais (que) lançaram-se no debate sobre o melhor modelo de mesas-bancos ou bancos-carteiras escolares”. As carteiras individuais são entendidas como as melhores do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico. Constituíam-se em dispositivo ideal para “manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração pernicioso. Nenhum contato com outros corpos, isolado cada aluno em seu espaço – o domínio da carteira e suas adjacências” (R. F. Souza, 1998, pp. 139-140). Para que assim, ficasse garantidas a ordem disciplinar, a moral e higiene local e pessoal.

Essas ideias juntam-se aos inúmeros aspectos da organização escolar, destacando a arquitetura, o método e cuidado com o corpo. Todos eles e outros mais são mais valias que fazem a remodelação da escola, na perspectiva utópica de produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea. Uma escola e uma sociedade higienizada. Utopia que esbarrou nas teimosias e rebeldias de uma sociedade que permanecia desigual, escravocrata (mesmo depois da liberdade dos escravos em 1888), patriarcal, apesar do sonho romântico partilhado por Ruy Barbosa e pelos homens da razão médica.

Capítulo IV – O Amazonas e Manaus no século XIX e início do XX

... a Lei de 5 de setembro de 1850, que criou a nova Província, determinou que a sua extensão e limites fossem as mesmas da antiga Comarca do Rio Negro ...

“Tenho a satisfação de poder assegurar a V. Exa., que a Província, a que vai presidir, goza de completa tranquilidade, e que em toda a sua população predomina o espirito e hábitos de ordem, e de obediência às Leis”⁴²

⁴² Fala do Presidente da Província do Grão-Pará, Dr. Fausto Augusto de Aguiar, contida em relatório do presidente da Província do Amazonas Dr. Joao Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha no Auto da Instalação da Província do Amazonas em 1 de janeiro de 1952.

A citação é fragmento da mensagem do presidente da província do Grão Pará, no ato da Instalação da Província do Amazonas, dirigindo-se ao presidente do Amazonas, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha. A sua fala, nos dá a conhecer a preocupação de manter os limites territoriais da antiga Comarca do Rio Negro, assegurando e mantendo as terras do norte do Brasil como território do Império brasileiro. Para além, assegura ao presidente da nova província que a mesma se encontra pacificada e sua população é detentora de hábitos e espírito de obediência às leis e à ordem, contrário ao ocorrido por volta dos anos de 1831 a 1840, com a revolta da Cabanagem.

Nesse capítulo, buscamos traçar a trajetória da cidade de Manaus, a partir de sua origem, contudo, antes, com traços rápidos, vamos caracterizar o Amazonas provincial e posteriormente, o Amazonas Estado republicano brasileiro, na intenção de analisar e compreender como o Estado e particularmente a sua capital se inscrevem como uma das áreas geográficas da Amazônia que com a grande produção da borracha no final do século XIX e início do XX se moderniza, se embeleza e se adapta às exigências econômicas, sociais e culturais do momento, transformando Manaus em um centro urbano, que na voz de Ana Maria Daou (2004) era coroado pelas ideais do liberalismo, baseadas na crença da prosperidade, no progresso material e tecnológico.

No rastro dessas ideais liberais, da riqueza oriunda da borracha, do desejo do poder público governamental de embelezar a cidade, erguendo-se nela, prédios públicos monumentais, emblemáticos e de extrema suntuosidade, a cidade se moderniza, torna-se cosmopolita na intenção de transformá-la de “Tapera de Manaus” em “Paris dos Trópicos”. As ideais liberais circundantes em Manaus estendem suas luzes liberais para além e chega até a Instrução Pública, quando em 1897 o governo de Fileto Pires, cria os primeiros Grupos Escolares que deveriam funcionar em edifícios públicos majestosos, ajudando assim, a compor uma mais valia na “cena pública” do conjunto arquitetônico de edificações na intenção de perpassar uma afirmativa imagem de cidade civilizada, instruída, progressista e de “exótica” beleza.

4.1 Alvores do Amazonas - Antecedentes históricos

A atual Amazônia brasileira, de acordo com o Tratado de Tordesilhas de 1494, pertencia à Espanha, mais tarde no século XVI, com a União Ibérica ocorrida no período de 1580 a 1640, os portugueses, de forma oportuna e paulatina, foram penetrando e se fixando no grande vale amazônico e, com a expedição de Pedro Teixeira no período de 1637 a 1639, chegaram até Quito no Peru, e a seguir, tomaram posse do território e demarcaram as fronteiras da região em nome de Portugal.

Com a União Ibérica, Felipe II, rei de Espanha, fazendo uso das armas, assegurou o seu direito dinástico de descendente, tornando-se rei de Portugal, com o nome de Felipe I, compondo dessa forma, a chama União Ibérica, pois, detinha as coroas de Espanha e Portugal. Todavia, a autonomia lusitana foi respeitada, instituindo um vice-rei que representou o novo rei na capital portuguesa, Lisboa.

Felipe II, através de juramento em 1581, assegurou compromisso com Portugal na manutenção de sua autonomia, isto é, a administração pública e todos os cargos superiores e inferiores do reino de Portugal seriam providos por portugueses; a língua portuguesa seria respeitada; as leis, usos e os costumes portugueses seriam mantidos e no que diz respeito aos domínios ultramarinos, o controlo do comércio, de suas terras, das colônias e as suas respectivas guarnições militares, permaneceriam sob o poder português.

Com o passar do tempo, a Amazônia portuguesa tornara-se para os portugueses, um problema militar, pois o vale Amazônico vinha sendo continuamente invadido e ocupado por espanhóis, ingleses, holandeses e franceses. Os invasores já tinham dado início à edificação de feitorias e de fortes para dar suporte a sua já bem-sucedida exploração econômica da imensa região. Vale ressaltar que a ocupação lusitana na Amazônia só começou efetivamente no início do século XVII, quando os portugueses construíram uma base militar para encetar a expulsão dos invasores que infectavam a região, desde a foz do Amazonas até o rio Xingu em plena região.

Com o transcorrer dos tempos, as dificuldades de comunicação com a sede da administração do Brasil, Salvador-Bahia, o rei de Espanha e de Portugal, Felipe III (ainda no período da União Ibérica), criou em 1621, a capitania do Maranhão, com capital em São Luís, a qual se ligava diretamente a administração de Lisboa. Essa unidade política-administrativa segundo Francisco Jorge dos Santos abrangendo as regiões “das capitanias reais do Ceará, do Maranhão, do Grão-Pará, de Gurupá e das demais capitanias hereditárias de Caeté, de Cametá, do Marajó, de Tapuitapera, do Cabo Norte e do Xingu” (Santos, 2007, p. 44).

A nova unidade político-administrativa seguia igualmente a administração do Brasil. O Estado do Maranhão⁴³ tinha seu próprio governador-geral. Em 1652, o Maranhão foi extinto e as capitanias da Amazônia portuguesa ficam subjugadas a administração geral do Brasil, na Bahia. Contudo, no ano de 1654, o Estado do Maranhão foi novamente restabelecido com uma nova denominação chamado de Estado do Maranhão e Grão-Pará, mantendo a mesma estrutura administrativa, continuando com sua

⁴³ O termo Estado é usado aqui é para configurar a região amazônica chamada de Estado do Maranhão, de domínio lusitano é por nós utilizados, apenas para distinguir-se do termo capitania.

capital sediado na cidade de São Luís. Registra Francisco Jorge Santos (2007) que, em determinado momento, funcionava a capital em Belém-Pará. A partir de 1737, a cidade de Belém torna-se efetivamente a capital do Estado.

Em 1751, O Estado do Maranhão e Grão-Pará teve sua denominação alterada para Grão-Pará e Maranhão e a partir de 1772, foi reorganizado e desmembrado em duas províncias: uma no Grão Pará e Rio Negro e a outra, em Maranhão e Piauí. A Província do Grão Pará e Rio Negro foi extinta em 1823, quando as tropas imperiais de D. Pedro I, do já independente Brasil de Portugal, a incorporam ao Estado Nacional Brasileiro, com o nome de Província do Pará.

4.2 A Província do Grão-Pará, Rio Negro e Alto Amazonas

A atual Amazônia brasileira, antes da Independência do Brasil em 1822, constituía-se em uma unidade política-administrativa da Coroa portuguesa e bem pouco relacionava-se com o restante do Brasil. Configurava como se fosse uma outra Colônia portuguesa, com ligação direta com os poderes de Lisboa. Em seu território tinha assente um grande número de portugueses colonos e investidores, cujo empreendimentos havia crescido desde 1750, com as políticas liberais do Marques de Pombal, imputando à Amazônia um surto de progresso material posto em prática respectivamente, por três grandes administrações: Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Manuel Bernardo de Melo e Castro e Francisco de Souza Coutinho.

Para melhor visualização dos dados, ilustramos através de um mapa de 1789, visualizado na figura 4 o qual destaca as províncias existentes no Brasil e onde se identificam as suas províncias, dentre elas destacamos a Grão Pará ilustrado pela cor verde. Como podemos perceber, é a maior província do Brasil à época. Era composta do que seria hoje o Estado do Amazonas, Pará, Roraima, Amapá, Rondônia. As terras que configuram hoje o Estado do Acre não aparecem no mapa pelo fato de só terem sido incorporadas ao território brasileiro por conta da expansão da produção da borracha e pela ação expansionista de Plácido de Castro, celebrado pelo Tratado de Petrópolis em 1903 que, por sua vez, indenizou a Bolívia pela subtração de suas terras.

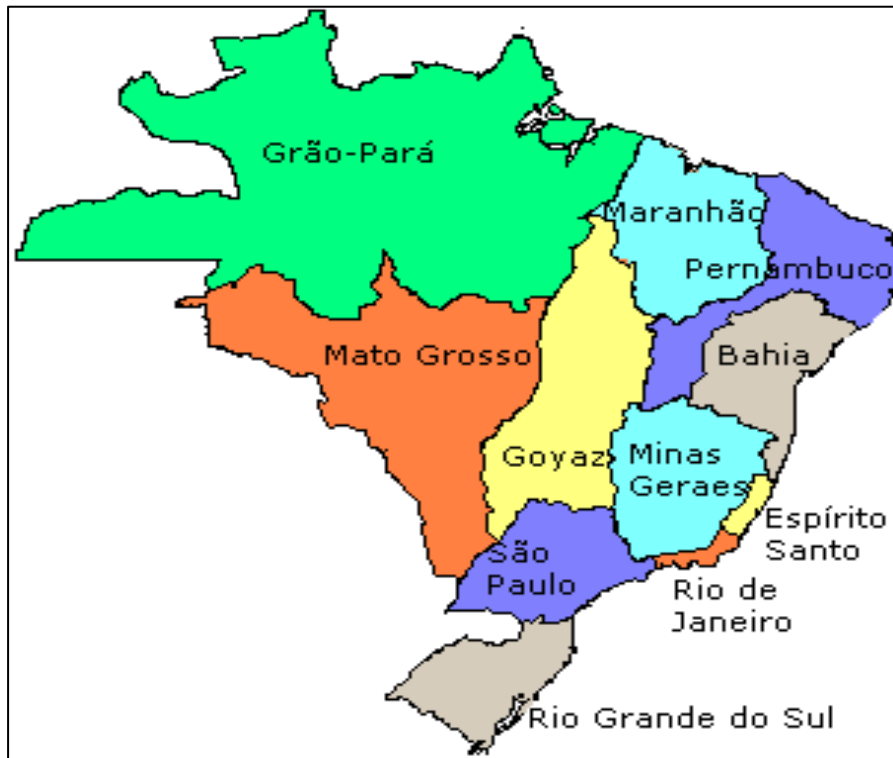


Figura 4 - Mapa ilustrativo da divisão política do Brasil à época de 1789, destacando a província do Grão-Pará

Fonte: Biblioteca Virtual do Amazonas. Retirado de www.agilemanaus.com.br

Essa “outra colônia portuguesa”, no norte-oeste da América portuguesa estava ligada diretamente a Portugal, tanto por interesses expansionistas territoriais como por interesses comerciais advindos de produtos extrativistas de origem animal e vegetal da região⁴⁴. Para fazer a circulação dos produtos de origem europeia, fazia-se uso da imensa malha fluvial que facilitava a navegação, levando os produtos em diferentes lugares e trazendo outros (as drogas do sertão) até as Capitânicas do Grão Pará e a do Rio Negro. Ressaltamos que no período, a capitania do Rio Negro era subalterna à administração política da Capitania do Grão Pará. A esse respeito Marcio Souza comenta que,

Essa íntima ligação também formou na capitania do Grão-Pará e Rio Negro uma administração local de bom nível e um sistema educacional razoável, permitindo ao menos aos filhos da elite uma perspectiva de futuro. A cidade de Belém, com sua apreciável estrutura urbana, era uma demonstração de que já estavam longe os anos de conquista e penetração, com a economia de subsistência ou exclusivamente extrativista (M. Souza, 2009, p. 190).

⁴⁴ Drogas do Sertão eram especiarias de composição aromáticas (óleos, raízes para uso de boticas e tinturarias, cacau selvagem, canela-do-mato, cravo, salsaparrilha, castanha-do-pará, piaçava, tinta de urucum, madeiras, baunilha, sementes oleaginosas e produtos do reino animal) transformadas pelo mercantilismo em produtos extrativistas extraídas da imensa floresta amazônica pela mão-de-obra escrava indígena sob a orientação das missões religiosas e comercializadas nos territórios portugueses levando o seu enquadramento ao sistema mercantilista que conjuntamente com o agronegócio da produção de açúcar do nordeste e com a produção do ouro, proporcionaram a Coroa portuguesa uma riqueza que imputou o país ao grande cenário das nações imperialistas europeias a época.

Nesse arco temporal de meio século de medidas econômicas dirigidas para a agroindústria, principalmente do açúcar, do algodão e das manufaturas locais, contribuíram para o surgimento uma significativa camada social de proprietários e comerciantes, constituindo uma burguesia mercantil bastante amadurecida no que diz respeito aos seus interesses. Contudo, a atividade econômica desenvolvida nessa outra colônia portuguesa na América não se modelava às grandes agroindústrias das capitanias como Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo originando grandes latifúndios e de uso da mão-de-obra escrava negra. As do Norte eram propriedades pequenas e médias, abastecendo sem dificuldades os centros urbanos de consumo da região. A mão-de-obra usada na produção era também escrava, porém, de maioria indígena.

A província, segundo Arthur César Ferreira Reis (1989, p. 232) “nos dias coloniais e imperiais, não recebeu grandes contingentes de escravos negros ..., ‘pois’, não dispunham de recursos para a aquisição do braço negro”. Na lógica mercantilista de coleta e extração das drogas do sertão, o índio era obtido e ou comprado com pouca despesa e relativa facilidade. Para o autor, essa mão-de-obra bastava para o trabalho, é nele que repousava a riqueza produzida das atividades econômicas da maior província do Brasil.

O relativo progresso acima descrito da Amazônica brasileira não atingia o interior geográfico da região, estavam eles circunscritos às cidades como Belém e Vila da Barra. Assim sendo, a camada social elitizada do Grão-Pará e Rio Negro compreendiam que não havia possibilidade de transformar a região em uma Nação independente, de acompanhar o surto que estava transformando e mudando os contornos geográficos da face do mundo ibero-americano. Por outras palavras, a região, segundo Márcio Souza (2009, p. 191) “nunca cogitou autonomia completa, ainda que a situação geográfica por sua importância aparentemente indicasse isso. Restou-lhe, chegando o momento, apenas uma escolha: Portugal ou Brasil”. E ela, a província, escolheu em 1823, através do reconhecimento da Independência do Brasil e pela forças das armas imperiais de D. Pedro I, compor junto com as demais províncias, a nova Nação da América do Sul, o Brasil.

4.3 De Capitania do Rio Negro à Comarca do Amazonas – 1824 a 1850⁴⁵

A criação e implantação da Capitania de São José do Rio Negro tem como nascimento jurídico a Carta Régia de 1755, no reinado de D. José I, rei de Portugal e Algarves. Sua capital foi estabelecida na aldeia de São José do Javari, no alto Solimões (rio Amazonas), registrada oficialmente como Capitania de São José do Javari. A capital só foi implantada, de fato, na aldeia de Mariuá, no médio Rio Negro. A implantação e funcionamento só ocorreram três anos mais tarde com o nome de Capitania de São José do Rio Negro. A capital da capitania, situada na aldeia de Mariuá por volta de 1757 foi elevada à categoria de vila e, em 1758 passou a ser chamada de Barcelos. A vila de Barcelos ficou como sede da Capitania até 1791, quando o então governador Manuel da Gama Lobo D'Almada a transferiu para a Barra do Rio Negro. Em 1808, torna-se definitivamente sede da capitania.

A sociedade da Capitania do Rio Negro era composta de brancos, negros e índios. Os brancos eram em sua maioria de origem europeia. O maior número de habitantes era de indígenas aldeados⁴⁶. A camada social composta pelos negros eram os escravos africanos e ou descendentes, oriundos da costa de África, de Angola, da Ilha de Cabo Verde, do Pará e ou de outras províncias brasileiras. Somam-se a esses habitantes, segundo Alexandre Rodrigues Ferreira (1983) as várias miscigenações como: mamelucos, mulatos, cafuzos e curibocas (caboclos amazônicos resultado dos cruzamentos étnicos: índios, brancos e negros).

O quadro 7 que se segue, toma como base os censos de 1790, de 1793 e de 1796, nele podemos constatar o crescimento da população da Capitania do Rio Negro até o final do século XVIII. Identificam-se nos dados o crescimento bastante significativo da população de índios aldeados.

⁴⁵ No nosso estudo, o território da Comarca do Rio Negro e Alto Amazonas será por nós referido como apenas **Comarca do Amazonas**. Segundo Francisco Jorge dos Santos com a incorporação da Província do Grão Pará e Rio Negro ao Império brasileiro em 1823, a Capitania do Rio Negro foi transformada numa simples Comarca da Província do Pará, mantendo como sede, a Vila da Barra do Rio Negro, no ano de 1832, por determinação do Código Criminal, outorgado pela Regência. Em 1833, o governo do Grão Pará dividiu seu território em três comarcas, denominando-as de: Grão-Pará, Baixo Amazonas e Alto Amazonas, Extinguindo a Capitania do Rio Negro, tal medida, imputou mudança político-administrativa e por conta disso, a Comarca do Rio Negro mudou de denominação, passando a chamar-se de Comarca do Alto Amazonas. Artigo, publicado no Jornal do Comércio nos dias 22, 23, 24.10.2005.

⁴⁶ Os índios aldeado eram oriundos de diversas etnias indígenas, que foram descidos (retirados-levados) de suas aldeias de origem para os aldeamentos portugueses, os quais eram considerados livres a partir disso, pelas leis pombalinas. Esses índios, na realidade, constituíam uma grande massa de tapuios (índios que já possuíam alguns dos traços da cultura europeia), diferentes dos índios tribais que ainda viviam fora do alcance dos brancos (Santos, 2007 p. 112).

Quadro 7– População da Capitania do Rio Negro no final do século XVIII

| Ano do Censo | Branços e descendentes | Índios aldeados | Negros escravos | Total da população |
|--------------|------------------------|-----------------|-----------------|--------------------|
| 1790 | 1.176 | 11.320 | 468 | 12.964 |
| 1793 | 1.365 | 11.789 | 574 | 13.728 |
| 1796 | 1.485 | 12.154 | 492 | 14.232 |

Fonte: Santos (2007, p. 113)

Nos aportes historiográficos de Francisco Jorge dos Santos, a Capitania do Rio Negro na metade do século XVIII, no período colonial, possuía um número um pouco maior de 50 povoados. Eram nelas que estavam assentadas as populações registradas nos censos mencionados no quadro 7 acima:

9 vilas, 11 lugares, 21 povoações e ou aldeamentos, 5 fortalezas e 4 pesqueiros reais, entre outros. Nas cercanias das fortalezas de São Gabriel e da Barra do Rio Negro, desenvolviam-se povoações que constituem atualmente as cidades de São Gabriel da Cachoeira e Manaus (Santos, 2007, p. 113).

No conturbado período do processo político (1808-1822) que culminara com a independência do Brasil em 1822, foram estabelecidos vínculos mais próximos e fortes entre o Grão Pará e Rio Negro com as demais províncias do Brasil. O acontecido foi originado porque estavam presentes s monarcas portugueses, conjuntamente com sua Corte, por estarem refugiados, sediados na cidade do Rio de Janeiro. Em 1815, o Brasil é, por D. João VI, elevado à categoria de Reino Unido. Esse fato histórico, não alterou o estatuto da Província do Grão Pará e Rio Negro. A província da Amazônia brasileira continuava desenvolvendo-se apartada e distintamente do restante do Brasil. No final do período do “Reino Unido do Brasil”, quando o rei de Portugal e Algarves, D. João VI e sua corte regressaram a Lisboa, as autoridades administrativas do Grão Pará e Rio Negro voltaram a receber ordens e orientações diretamente de Portugal, ignorando, dessa maneira, as ordens do regente D. Pedro, que ficara no Rio de Janeiro como representante maior da coroa portuguesa aqui no Brasil.

Com a Independência do Brasil em 1822 e posteriormente em 1823 com a adesão do Grão Pará ao Império brasileiro, a elite da província do Rio Negro, descontente com a sua situação de inferioridade em relação ao Pará, cria unilateralmente a Província do Rio Negro, em 2 de junho de 1832, que logo a seguir, sofre intervenção de forças militares mandadas pelos poderes de Belém. No ano posterior, pelas ações imputadas pelo Código Civil de 1833, foi criada a Comarca do Alto Amazonas, com quatro municípios: Tefé, Luséia, Mariuá e Manaus que pela primeira vez ganha o estatuto de vila e uma Câmara Municipal. Segundo Arthur Reis, “a nova comarca só foi instalada em fins de 1833” (Reis, 1989, p. 168).

Desde a sua incorporação ao Grão Pará, a Comarca do Alto Amazonas, segundo Antonio Loureiro,

Sempre lutara pela sua emancipação e muitos deputados às Cortes, por diversas vezes, apresentaram projetos para a sua elevação à categoria de Província, que nunca alcançavam aprovação, alegando-se uma população reduzida, rendas insuficientes, faltas de pessoal qualificado, pequena produção, o que em parte era real, embora outras Províncias existissem em piores condições (Loureiro, 2007, p. 19).

Para o autor, a mudança para a categoria de Província só foi realizada “provavelmente” pela pressão internacional, interessada no crescimento alargado da produção da borracha, no reconhecimento geográfico e no potencial da Bacia Amazônica, perspectivando liberdade na navegação do rio Amazonas, “sensibilizando” o governo imperial brasileiro a criar nova unidade política, imputando assim, sua soberania sobre tão vasto, desconhecido e “abandonado” território amazônico.

Assim, os nexos que corroboram para o entendimento e estabelecem o fio condutor para melhor compreender o *pari passu* percorrido pela Comarca do Alto Amazonas na busca de sua autonomia política não mais ligada e submissa aos poderes do Grão Pará, apontam a necessidade de “trazer para cena da investigação” o período conturbado da Regência do Brasil (1831-1840), o registro da rebelião que sacudiu a região da Província do Grão Pará, Amazonas e Maranhão, denominada de Cabanagem ou Revolta dos Cabanos.

A rebelião instaurou-se no seio da sociedade paraense, congregando não só indivíduos abastados como também e principalmente, os setores expressivos das camadas populares da Amazônia brasileira. Francisco Jorge dos Santos subscreve que nas camadas populares destacaram-se “os índios destribalizados - os tapuios - brancos pobres, mestiços marginalizados e negros escravos e livres; contou ainda, com interessante participação de grupos indígenas autônomos, como os Mundurucus, os Maués e os Muras”⁴⁷.

Os motivos que impulsionaram os habitantes da região a participarem do movimento dizem respeito às questões econômicas e sociais, pois o seguimento social extremamente empobrecido e carenciado da sociedade vivia em condições de pobreza extrema; de degradação social e ética; de fome e de doenças; morando em casabres, cabanas de palhas e; sem nenhuma ação afirmativa por parte do poder local que lhes gerasse melhorias para sua situação.

⁴⁷ Os **Mundurucus**, os **Maués** (dos rios Tapajós e Madeira) e os **Muras** (do rio Madeira), bem como grupos indígenas do rio Negro, aderiram aos cabanos e só se renderam em 1839. As epidemias e as perseguições aos grupos indígenas que com eles combatiam, foram cruéis e devastaram enormes áreas da Amazônia, deslocando esses grupos dos seus territórios originais tradicionais e ou reduzindo suas populações consideravelmente (Santos, 2007).

Para Moreira Neto (1992), a Cabanagem foi o momento histórico que serviu de “pano de fundo” para os setores populares da sociedade demonstrarem as duras realidades estruturais e segregadoras em que viviam esses setores populacionais da sociedade colonial, ainda presente na Amazônia, mesmo depois de sua incorporação ao Império brasileiro. O conflito existiu também, devido à irrelevância política à qual a província foi relegada após a Independência do Brasil. Muitos líderes locais pertencentes a camada mais elevada da sociedade estavam ressentidos pela falta de participação na política e nas decisões do governo brasileiro, contribuindo assim, para o clima de insatisfação após a instalação do governo provincial contrário ao desejo da Comarca do Amazonas que já lutava “pacificamente” pela sua emancipação política do Grão Pará.

Para o historiador Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro, “a Cabanagem foi, sobre vários aspectos, um movimento singular na história do Brasil” e deve ser encarada como uma “revolta aberta”, haja visto que os seguimentos populares, ao assimilarem o discurso dos dirigentes abastados, os reelaboraram e, principalmente, procuraram agir de forma autônoma, firmando seus próprios interesses” (L. B. Pinheiro, 2001). Sobre a revolta da Cabanagem, Caio Prado Junior diz ter sido:

Um dos mais, senão o mais notável movimento popular do Brasil. É o único em que as camadas inferiores da população conseguem ocupar o poder de toda uma província com certa estabilidade. Apesar de sua desorganização, apesar da falta de continuidade que a caracteriza, fica-lhe, contudo a glória de ter sido a primeira insurreição popular que passou da simples agitação para a tomada efetiva do poder (Prado Junior, 1953, pp. 72-73).

Os três últimos anos anteriores ao final da revolta em 1840, os cabanos resistiram às investidas das forças militares da província do Grão Pará. Possuidores do conhecimento da região, onde atuavam, e contando com a ajuda dos que lhes tinham simpatia como índios ou os caboclos, os cabanos não deram sossego ao poder provincial e às autoridades da Comarca do Amazonas. Só baixaram suas armas quando perceberam a falta de condições para continuar com a luta e recebendo a promessa de anistia é que depuseram as armas. A anistia geral foi estabelecida em 4 de novembro de 1839, contudo os últimos insurretos renderam-se apenas em 5 de março de 1840, em Luséia, hoje município de Maués.

A Comarca do Amazonas, findada a Cabanagem, segundo Arthur Reis, “arrastava-se em penúria. Toda atividade agrícola desaparecera. A população diminuía consideravelmente. Na administração pública, a balbúrdia não era menor” (Reis, 1989, p. 181). Nos dez anos posteriores até a elevação do Amazonas a categoria de Província em 1850, a Comarca pouco progrediu. Nas análises do autor, o Amazonas, nos anos transcorridos pós Cabanagem, até a instalação da Província do Amazonas, muito lentamente foi recuperando suas atividades econômicas produtivas como: agrícolas,

extrativistas, pesqueiras. Como também, paulatinamente fez a normalização da sua atividade ligada ao seu setor comercial.

Segundo os dados estatísticos de Loureiro, a Cabanagem, custou à Amazônia entre 12.000 a 40.000 vidas, correspondendo de 10 a 30% da sua população. A revolta não fez prisioneiros, nem poupou os feridos. A pacificação regional e sua definitiva anexação ao território do Império do Brasil foram alguns dos seus resultados. A qualidade de vida das populações mais empobrecidas caiu a níveis inferiores aos da época colonial, a produção econômica, como já dito anteriormente, paralisou e o governo central do Brasil não deu a devida atenção a essa longínqua possessão territorial, considerada pelo governo Regencial sem maiores atrativos, que perderam o caminho do progresso, o que só será reencontrado com a riqueza produzida pela borracha.

Interrogando os dados de Araújo e Amazonas, descritos no *Dicionário Topográfico, Histórico, Descritivo da Comarca do Alto Amazonas*⁴⁸, identifica-se o decréscimo da população após a Cabanagem. Mas, o autor justifica, nos relatando que a diminuição da população se devia em virtude dos habitantes da região estarem disseminadas pelos sítios, lugares, rios etc.. Ressalta que essa ausência da população nas vilas, povoados é resultado do abandono do poder governamental, tanto central quanto local e também, pela falta de ministros para o culto espiritual que não fazem uso de atrativos que lhes proporcione a necessidade e benefícios em morar nos povoados. Sendo assim, os habitantes não se sentiam obrigados a comparecer às povoações e nessas circunstâncias era difícil fazer o arrolamento da população da Comarca.

No documento, o autor faz uma descrição da composição da população como:

Branco naturais do país, mui pouco estrangeiros; mamelucos que são o apuro da raça indígena por sua união com os brancos; indígenas genuínos, nascidos no grêmio da sociedade; de cafuzos e caribos, que são a degeneração da raça indígena por sua união com os negros e destes últimos. Além destes, compõem-se ainda de indígenas gentios, tanto aldeados como retirados, errantes esquivos e hostis (Araujo & Amazonas, 1852, pp. 31-32).

Fazendo uma triangulação dos dados de Antonio Loureiro, de Francisco Jorge dos Santos e Arthur Reis, percebemos a expressiva diminuição da população da Comarca o que para eles vai para além das explicações de Lourenço da Silva Araujo e Amazonas, que a justifica como causa da diminuição, o fator da interiorização da população para o centro da floresta. Para os três historiadores,

⁴⁸ Araujo e Amazonas, Lourenço da Silva. *Dicionário Topográfico, Histórico e Descritivo da Comarca do Alto Amazonas*, publicado em 1851, é uma obra escrita quando o autor era capitão-tenente da Armada brasileira na região Amazônica. A obra em forma de dicionário pauta-se sobre a Comarca do Amazonas na tentativa de dar a ver a região nos aspectos relativos à fauna, flora e a população, ao restante do país de forma descritiva e minuciosa no momento histórico em que é consagrada à categoria de Província em 1850 e instalada em 1852.

ela é subtraída em consequência da ação da Cabanagem que dizimou boa parte da população não só da Comarca do Amazonas, como da Província do Grão Pará como todo.

Para além de tudo isso, a década que antecedeu a instalação da Província em 1852, a situação tornou-se crítica também em relação ao aspecto geopolítico da Comarca. Sendo portadora de ampla e vastíssima área de fronteira, transformou-se em uma verdadeira porta de penetração estrangeira (franceses, inglês, espanhóis e holandeses), exigindo cuidados muito especiais para mantê-la como território de pertença do Estado nacional brasileiro.

Juntando-se aos resultados catastróficos no que diz respeito à economia e ao comércio no período pós Cabanagem, é registrado pelos autores citados, novamente o descontentamento da população da Comarca em relação a sua dependência da Província do Grão Pará. Para o historiador Francisco Jorge dos Santos, a mudança do “quadro administrativo-jurídico somente (ocorreu) em 1850, quando o Rio Negro, então Comarca do Alto Amazonas, passou à categoria de Província do Amazonas” (Santos, 2007, p. 149).

O descontentamento da sociedade encontrou eco na voz de alguns políticos da região que tomaram para si a defesa da criação da província do Amazonas com autonomia política própria, desligada das ações administrativas e jurídicas de Belém. Vários projetos foram elaborados e ajustados, justificando a necessidade da criação da Província. Somando-se a essa situação de descontentamento, existia o ônus ao tesouro com os gastos para manter a posse territorial, política e as forças militares que salvaguardavam o território da Comarca como território brasileiro.

Para o historiador Francisco Jorge dos Santos (2007), as inúmeras solicitações e justificativas para o desmembramento do território foi aceito através do projeto do deputado João Cândido de Deus e Silva do Pará. O projeto foi avaliado e posteriormente ajustado, recebendo várias emendas e reapresentado com uma nova redação elaborada pela Comissão de Direito, e em homenagem ao grande rio que corria do oeste a leste cortando quase de forma horizontal todo o território da província, receberia o nome de Amazonas. E assim, segundo Arthur Reis (1989), o projeto chega ao Senado e lá permanece engavetado e esquecido por sete anos. Encaminhado ao imperador D. Pedro II, o projeto é transformado na Lei 582, de 5 de setembro de 1850, criando a Província do Amazonas, tendo como capital a Cidade da Barra do Rio Negro, satisfazendo a maior aspiração e enchendo de contentamento os habitantes da Comarca.

4.4 A Província do Amazonas – 1850 à 1889

Criada em 5 de setembro de 1850, a novíssima província do Império brasileiro, constituía como capital, a Cidade da Barra do Rio Negro, que desde 1833 recebia a denominação de Manaus, e manteve como espaço territorial, os mesmos limites e extensão da antiga Comarca do Rio Negro, os quais herdaram da Capitania de São José do Rio Negro, criada por Francisco Xavier de Mendonça Furtado em 1755. Em 7 de julho de 1851, o Imperador do Brasil, Dom Pedro II, nomeou para exercer a presidência da Província do Amazonas, o deputado João Batista de Tenreiro Aranha, e para as vice-presidências João Ignácio Rodrigues do Carmo, coronel João Henrique de Matos, Manuel Tomaz Pinto, Manuel Gomes Correia de Miranda e o cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo, como nos mostra a imagem da figura 5.

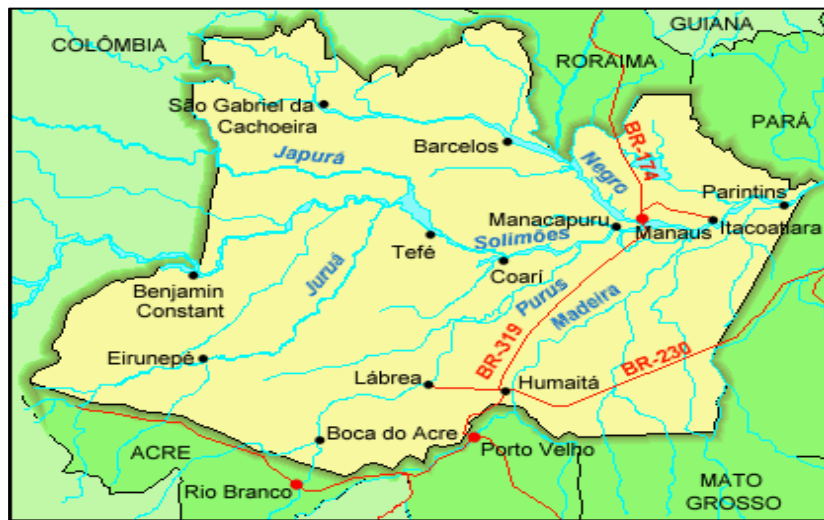


Figura 5 - Mapa - Ilustração da Província do Amazonas – 1850 -1852

Fonte: Biblioteca Virtual do Amazonas. Retirado de www.agilemanaus.com.br

As análises dos autores citados que nos ajudam e dão suporte documental ao nosso estudo nos levam a questionar: por que os vários projetos (aqui citamos apenas aquele que foi vencedor) que perspectivavam a elevação do Amazonas a categoria de província durante o período de 1826 a 1850 decorreram tanto tempo para ser efetivados? Na busca de compreender e responder a indagação, fazemos uso dos argumentos explicativos de Regina Márcia de Lima que afirma:

A inexpressividade da propriedade rural no contexto político econômico da região Amazônica é outro ponto que não se pode deixar de ser considerado. Enquanto na maior parte do território brasileiro o poder residia nas mãos dos donos das terras, no Amazonas esse poder permaneceu sob o controle das camadas mais representativas na vida urbana. Essa vida urbana, entretanto, era bastante incipiente, pois, as funções que lhe são próprias, tiveram o desenvolvimento dificultado pelo extrativismo que interferiu na fixação das populações. Os núcleos municipais que surgiram eram poucos, pequenos e muito isolados. Por outro lado, a classe comercial que formou

nesses núcleos enfrentava uma situação de total dependência da praça comercial do Pará. [...] O poder político local, portanto, teve bases econômicas muito frágeis. Sua área de influência foi muito restrita, sem irradiação para o centro. A força ou a importância desse poder não foi suficiente para que ele enfrentasse os ímpetus centralizadores da política imperial, o que resultaria naquele processo de mediação que caracterizou o relacionamento do governo central com os outros subsistemas políticos imperiais (R. M. Lima, 1978, pp. 75-76).

Juntando-se as justificações da pesquisadora Regina Márcia de Lima há também o entendimento de que o entrave para a elevação da Comarca em Província tinha a ver com as ideias opositoras de deputados e senadores mineiros e paulistas, pois para eles ser contrário, ajudava e era extremamente necessário evitar o perigoso desmembramento do território de algumas das províncias situadas ao sul da Nação, que pelo fato de serem muito mais populosas, abalaria os interesses políticos com a divisão do sistema eleitoral tão já montado e salvaguardado por ações de compadrio das suas províncias.

Por outro lado, a “relativa pressa”⁴⁹ em instalar a nova Província estava relacionada também, a fatores externos, isto é, havia pressão de potências internacionais sobre o governo brasileiro, para abrir a calha do rio Amazonas à navegação mundial, evidenciando-se assim, os interesses geopolíticos para a região. E ainda, o surgimento da província do Amazonas no cenário político-administrativo brasileiro, durante o Segundo Reinado possibilitou, segundo Francisco Jorge dos Santos (2007, p. 171), que alguns grupos políticos de outras províncias do Brasil, alheios ao conhecimento mais detalhado (político, social, econômico, geográfico) da região, chamados pelo historiador de “alienígenas” se transferiram para o Amazonas a partir da instalação da Província para o explorar politicamente, fazendo de sua ação um verdadeiro laboratório, perspectivando a partir dali, sua carreira política a nível nacional.

Instalada a Província, os homens que para aqui vieram ocupar os cargos administrativos receberam a missão de “criar tudo”, em um território em que se obtinham com muita dificuldade as coisas mais “comezinhas” e vinham sempre de outras partes do país e do mundo. A Província situada no extremo norte do Império, quase que desligada dele, que para tomar conhecimento da vida da nação era decorrente de enorme esforço, sem progresso intelectual e material, desorganizado em sua economia, o Amazonas carecia de muito patriotismo e muito esforço de seus governantes.

De acordo com Lourenço Araujo e Amazonas, a Comarca em 1850, era composta por 1 cidade, 3 vilas, 22 freguesias e 28 povoações. Através do novo ordenamento administrativo, de 1833,

⁴⁹ A “relativa pressa” é percebida na medida em que levada ao conhecimento do Imperador D. Pedro II em 28 de agosto o projeto de transformação em Província que foi rapidamente assinado por ele em 5 de setembro de 1850, pela Lei 582.

várias vilas da Comarca perderam o estatuto de vila, passando a condição de “lugar” como é o caso de Silves, Borba, Moura, Thomar, São Paulo de Olivença e São José do Javary (Araujo & Amazonas, 1852, p. 45).

No uso do suporte históricos de Arthur Reis (1989, p. 198), a organização administrativa e judiciária da província era constituída apenas de 1 comarca, 4 municípios e 28 freguesias. Dos municípios, o primeiro desmembrado foi Luséia, em outubro de 1852, a Vila Bela da Imperatriz, que passou a denominar-se a freguesia de Vila da Rainha, hoje Parintins. Depois Manaus, e a elevação de Silves e Serpa a vila, e ainda Luséia com a criação do município de Borba.

Apresentamos a seguir o quadro 8, referente à população da Província do Amazonas relativo aos anos de 1849, 1851 e 1852, no qual são registrados os números da população da Comarca. O relatório que deu a ver os números ressalta a falta de registro dos dados sobre a população indígena de várias tribos consideradas “indígenas domesticados”, classificados pelos censos como “civilizados” que habitavam as pequenas vilas, freguesias e pequenas povoações da Comarca.

Quadro 8 - População da Província do Amazonas nos anos de 1849, 1851 e 1852

| Características da população | Ano de 1849 | Ano de 1851 | Ano de 1852 |
|----------------------------------------------|---------------|---------------|-----------------|
| Lívre: homens e mulheres – maiores | 12.240 | 16.587 | 14.591 |
| Lívre: homens e mulheres – menores | 9.742 | 12.461 | 14.457 |
| Escravos: homens e mulheres – maiores | 429 | 497 | 342 |
| Escravos: homens e mulheres – menores | 271 | 253 | 253 |
| Estrangeiros | 80 | 106 | — ⁵⁰ |
| Total Geral | 22.762 | 29.904 | 29.798 |

Fonte: Relatório do Presidente da Província do Pará em 1852 (pp. 45 – 46)⁵¹

E ainda sobre o quadro, o relator chama atenção para a ausência dos dados numéricos da população de alguns lugares do interior da Comarca que não foram mensurados, como Tabatinga e Moreira, pois, parte de sua população retirou-se para o interior da floresta e para as margens de rios e igarapés, não sendo possível contá-la. Quando aos números das populações de Santa Izabel, Moura e de Carvoeiro, as autoridades locais, segundo o relator, foram omissas no registro dos dados sobre os números das populações. Sendo assim, pela fala do relator, os dados do quadro representam uma

⁵⁰ Os dados estatísticos sobre a população da Província do ano de 1852, retirados do relatório, não registra informações relativas aos números de estrangeiros, contudo, pela soma total da população livre e escrava percebe-se uma diferença de 155 indivíduos. Concluímos que a diferença se deve pelo fato dos estrangeiros não terem sido arrolados nos dados, entretanto, na soma geral dos números estatísticos no relatório, eles foram incluídos. (Relatório do Presidente da Província do Pará, 1852, pp. 45-46).

⁵¹ O relatório subscreve sobre o estado em que se encontrava em termos demográficos populacionais, a Província do Amazonas. O relatório foi apresentado após a tomada posse do 1º Presidente da Província do Amazonas, com dados referentes ao ano de 1851. (Relatório apresentado pelo Presidente da Província do Pará em Mensagem do Presidente da Província do Amazonas, 1852).

aproximação limitada da realidade demográfica, não reflete a realidade do número “real” da população da nova Província, contudo, entendemos que tem sua importância histórica, pois traz uma amostragem da população do Amazonas no momento em que se torna Província.

A realidade populacional descrita acima, ao final do período monárquico, chegou à casa dos 148.000 habitantes, um aumento aproximado de 118.000 habitantes num arco temporal de 39 anos. Pelos dados historiográficos de Patrícia Melo Sampaio, os acentuados aumentos demográficos a partir das décadas seguintes, 1860 e 1870, foram ocasionados por várias ondas de migrações humanas que chegaram ao Amazonas, provenientes do Pará, Maranhão, do Ceará, do Rio Grande do Norte e de outros lugares do Nordeste brasileiro, fixando-se em sua maioria nos vales dos rios Juruá, Purus e Madeira, regiões com maior número de seringueiras nativas. A historiadora registra que nessas décadas, populacional era:

Quadro 9 - População da província do Amazonas – 1851-1872

| Ano | Habitantes |
|------|------------|
| 1851 | 29.904 |
| 1856 | 42.185 |
| 1858 | 41.876 |
| 1872 | 57.610 |

Fonte: P. M. Sampaio (1997)

Pelo quadro, entre as décadas de 1850 a 1870, o balanço demográfico, foi de 27.636 habitantes. Entretanto, o momento de maior surto migratório, principalmente de nordestinos brasileiros que ocorreu em toda a Amazônia brasileira e conseqüentemente para o Amazonas, transcorreu entre os anos de 1877-1879 e 1888-1889, período em que se subscreve a terrível seca que devastou o Nordeste brasileiro. Para além dos imigrantes nordestinos, somam-se os imigrantes estrangeiros, principalmente portugueses, espanhóis, judeus, sírio-libaneses. Analisando e comparando os dados dos autores citados (Reis, 1989; P. M. Sampaio, 1997; Santos, 2007), percebemos que os dados populacionais entre 1850 a 1890, na Província do Amazonas, registra significativo aumento demográfico populacional ocasionado pela força de trabalho da mão-de-obra nordestina utilizada na produção extrativista e na exportação da borracha.

A chegada de grande número de imigrantes nordestinos para além de alterar o quadro demográfico populacional de toda a província, culturalmente abasileirou o Amazonas e boa parte da Amazônia. Eles contribuíram para tornar a língua portuguesa o instrumento de comunicação oral mais largamente utilizado. É a partir desse momento que o *Nheengatu* perdeu seu espaço linguístico de

repositório majoritário da comunicação oral, conjuntamente com outras línguas indígenas no seio da população amazônica.

No dizer do historiador Francisco Jorge dos Santos o contributo foi para além de popularização da língua brasileira, pois,

Uma parte desses contingentes imigrantes, ao se miscigenar com a maior parcela da população nativa do Amazonas - formada por mestiços e índios destribilizados -, fundiu hábitos alimentares, técnicas de trabalho, modos de falar, valores religiosos, artesanatos etc. Enfim, ao introduzir seus hábitos, não deixaram de assimilar os de origem nativa, adaptando-se às novas condições em que foram inseridos (Santos, 2007, p. 185)

A historiadora Patrícia de Melo Sampaio chama a atenção para os dados numéricos sobre a população demográfica da Província, pois, segundo ela, as análises dos dados devem ser feitas “com ponderações na proporção em que suas limitações internas são identificadas, evitando equívocos ou conclusões precipitadas” (P. M. Sampaio, 1993/1994). Ainda que problemáticos, os dados demográficos dos censos devem ser objetos de reflexão, contudo, devemos ser sempre conscientes de suas imperfeições e com as devidas cautelas faces às análises. Os métodos adotados à época para os levantamentos demográficos eram precários, o recurso para fazer os cálculos eram duvidosos e as aproximações numéricas extremamente questionáveis. Somando-se a isto, os erros nos mapas enviados pelas diversas localidades, vilas e freguesias eram oriundos da “ignorância, negligências ou malícia” (P. M. Sampaio, 1993/1994) de quem os fazia. As críticas e a ressalva aos dados demográficos contidos nos relatórios são preocupações de vários investigadores que estudam a demografia brasileira nas diversas províncias do Brasil Império.

Devido a singularidade da região do Amazonas de encontrar-se entre rios e extensa floresta, ela não se enquadra nos moldes tradicionais de povoamento, o que aconteceu e fez emergir grandes propriedades do Centro-Sul do Brasil, gerando poder e imensas riquezas aos proprietários donos de terras e de grandes produções pecuárias e agrícolas como açúcar, algodão e café. No Amazonas, o poder econômico local concentrava-se mais nas mãos de algumas e poucas famílias de comerciantes e exportadores de borracha, que por sua vez, quase nada tinham de expressão no cenário econômico nacional, como acontecia com os latifundiários agrícolas e pecuaristas do Centro-Sul.

4.5 A prosperidade pela produção da borracha

Djalma Batista na sua obra “O Complexo da Amazônia” nos afirma que a produção da borracha causou ilusão de riqueza com uma duração de apenas 30 anos, e que “só uma classe dispôs de recursos (às vezes fartos) que nem sempre soube usar, porém soube esbanjar loucamente”.

Complementa os dados dizendo que os sujeitos desse estrato social eram modestamente letrados, porém, nada lhes foi “ensinado para saberem viver na Amazônia, isto é, remar, caçar, plantar e criar animais domésticos, nem mesmo identificar “bichos e vegetais”, além de outros conhecimentos e atividades que integram o homem ao meio ambiente” (Batista, 2007, pp. 119; 121) Essa característica fez com que na região, não fossem desenvolvidas outras atividades extrativistas e ou agrícolas de peso econômico que se somasse à produção da borracha com real contributo para desenvolvimento econômico dessa Região brasileira.

No rastro dos dados historiográfico de Djalma Batista, vamos entender a inserção da borracha na economia da Região e perceber como sua produção projetou para o mundo a Região, contribuindo sobremaneira, para projetar a economia local e também alavancar a economia nacional em conjunto com a produção do café no Sudeste e Sul do País, notadamente nas décadas finais do Império e na década inicial da República.

A borracha representou uma atividade econômica expressiva, e ainda, contribuiu para tornar relevante o volume das exportações brasileiras. Segundo Elza Nadai e Joana Neves (1995, pp- 288-289) “a produção da borracha teve seu crescimento em 1887 (17 mil toneladas exportadas), em 1912 foi seu auge (42 mil toneladas exportadas). Em 1913, começava a se registrado o seu declínio”.

Pelo quadro e no registro das historiadoras acima, identifica-se o lastro da exportação econômica brasileira gerada pela produção e comercialização da borracha, transformando-se no produto que inseriu a Amazônia na nova divisão e no mercado internacional, produzindo uma prosperidade econômica e social nunca vista na região. O uso da borracha na fabricação de artefatos elásticos transformou em período de longa duração sua utilização e uso entre todas as gomas elásticas e não elásticas.

O caminho histórico percorrido pela borracha como produto de usufruto do homem para melhoria de sua qualidade de vida tem referências entre vários autores, dentre eles os amazônidas Arthur César Ferreira Reis (1989), Djalma Batista (2007), José Ribamar Bessa Freire (1993, 1994), Francisco Jorge dos Santos (2007) os quais nos dizem que os índios do grupo Cambebas ou Omáguas sediados nas terras do vale do rio Solímoes-Marañon (Rio Amazonas), já faziam uso doméstico da goma. O uso dela pelo indígena é mencionada pelo jesuíta Samuel Fritz em 1785 na sua missão de catequese dos indígenas a serviço de Espanha, e depois pelo carmelita Manoel Esperança, que deles passou a cuidar (catequese, europeização, tornando-os “civilizados” a serviço da Igreja católica) quando os portugueses passaram a ter o domínio territorial da área.

O Cientista naturalista Charles-Marie de La Condamine, em viagem exploratória pela Amazônia, por volta de 1744 constatou o uso da goma elástica, chamada pelos indígenas de *cahuchu*⁵² na Província de Quito e depois nas margens do rio Marañon (Amazonas), já alargadamente utilizada pelos índios na confecção de garrafas, calçados, bolas ou *seringas*. A admiração do cientista pela essência dos artefatos feitos de borracha fê-lo perceber a importância e utilidade de sua impermeabilidade e de grande elasticidade, o que fez levar algumas porções no seu retorno a Europa, depois de ter cumprido a missão na chamada América Equatorial.

Quando lá chegou, fez um comunicado do “achado sensacional” à Assembleia de Ciências de Paris, mostrando à luz da ciência, a existência da borracha. Assim, oficialmente cientificada e no entendimento da utilidade e da grande mais valia que a “descoberta do produto” imputa a vida prática das pessoas da sociedade contemporânea, é inaugurado um novo ciclo econômico e social em toda a Amazônia. Entretanto, o grande salto técnico-industrial foi feito a partir do processo de vulcanização⁵³ pelo norte-americano Charles Goodyear, em 1839. A borracha vulcanizada não deixa alterar-se pelo frio, calor, solventes comuns ou óleos. No processo de vulcanização, o calor e elemento químico enxofre, foram determinantes.

A partir das *seringas* (borracha) “encontradas” por La Condamine, surgiram várias designações e derivações do termo em português, como: seringueira, a árvore que produz a borracha; o seringal⁵⁴, área e unidade socioeconômica em que as árvores se encontravam; o seringueiro, trabalhador coletor do látex (goma elástica); o seringalista, proprietário, dono da terra, dono do seringal.

A historiadora Barbara Weinstein (1993) considera que a produção da borracha da Amazônia teve grande expansão em consequência do aumento da demanda estrangeira do consumo de borracha bruta, numa época em que a Amazônia era o único fornecedor mundial do produto. A economia de exportação, resultante do somatório e confluência de fatores econômicos e industriais, gerou um crescimento comercial e demográfico sem precedentes na região, de uma área esquecida e muito atrasada, fez um dos mais promissores centros de comércio da Nação.

⁵² Ao pé da letra significa *pau que dá leite*. (Batista, 2007, p 169).

⁵³ A vulcanização é uma referência e derivação proveniente do Vulcano, deus da mitologia latina, que significa senhor do fogo.

⁵⁴ Os Seringais eram imensas unidades socioeconômicas de maior expressão da Amazônia brasileira. Como unidade produtiva da borracha estavam por quase toda a região durante o período em que a borracha configurou como o principal produto extrativista de exportação da região. As seringueiras eram árvores nativas de região da qual era extraída a goma elástica – borracha – destinada às indústrias nortes americanas e europeias. Encontrada em todos os lugares, seus proprietários, jamais se preocuparam em plantar a árvore de que extraíam a borracha (Reis, 1989, p. 225).

O uso da borracha, da goma elástica começou também a ser utilizada para impermeabilizar capas, chapéus e sapatos, para fazer tubos para passagem de água e velas (como exemplos, os irradiadores) e velas para iluminação. Com essas e outras utilidades, sua importância foi crescendo e sua exploração pouco a pouco foi aumentando. Na Amazônia brasileira, o início de sua exploração se deu nas florestas situadas no entorno da cidade de Belém e na região do delta do rio Amazonas.

A partir de 1850 em diante, a borracha passou a ser o principal produto de exportação de todo o vale do rio Amazonas, colocando em segunda hipótese as produções do café, do tabaco, do algodão, da salsa, do cravo e diminuindo significativamente também, a extração e produção do cacau, que anterior a produção da borracha, era produto regional de grande exportação.

Para melhor compreensão da demanda da produção da borracha na Amazônia brasileira, ilustramos o montante da produção, através dos números percentuais, demonstrado através do quadro 10, o comparativo abaixo:

Quadro 10 - Exportações em percentuais dos principais produtos brasileiros entre os anos de 1821 a 1910

| Anos | Café | Borracha | Açúcar | Cacau | Algodão | Couros e Peles | Fumo | Mate |
|-----------|------|----------|--------|-------|---------|----------------|------|------|
| 1821-1830 | 18,4 | 0,1 | 30,1 | 0,5 | 20,6 | 13,6 | 2,5 | — |
| 1831-1840 | 43,8 | 0,3 | 24,0 | 0,6 | 10,8 | 7,9 | 1,9 | 0,5 |
| 1841-1850 | 41,4 | 0,4 | 26,7 | 1,0 | 7,7 | 8,5 | 1,8 | 0,9 |
| 1851-1860 | 48,8 | 2,3 | 21,2 | 1,0 | 6,2 | 7,2 | 2,6 | 1,6 |
| 1861-1870 | 45,5 | 3,1 | 12,3 | 0,9 | 18,3 | 6,0 | 3,0 | 1,2 |
| 1871-1880 | 56,6 | 5,5 | 11,8 | 1,2 | 9,5 | 5,6 | 3,4 | 1,5 |
| 1881-1890 | 61,5 | 8,0 | 9,9 | 1,6 | 4,2 | 3,2 | 2,7 | 1,2 |
| 1891-1900 | 64,5 | 15,0 | 6,0 | 1,5 | 2,7 | 2,3 | 2,2 | 1,3 |
| 1900-1910 | 51,3 | 28,2 | 1,2 | 2,8 | 2,1 | 4,3 | 2,4 | 2,9 |

Fonte: Prado e Capelato (1977, p. 299)

A Inglaterra era a principal importadora de borracha, controlando sua distribuição para outros mercados consumidores do mundo. No início do século XX, Liverpool se constituía no principal porto importador: um terço da produção gomífera permanecia na Inglaterra e o restante da produção era redistribuído para Europa e Estados Unidos.

O período de grande produção, o chamado áureo, é configurado pela historiografia regional amazônica como o período do “*boom da borracha*”⁵⁵, o qual contou, a partir dos anos de 1870 em diante, com a força de trabalho da mão-de-obra dos imigrantes nordestinos que, fugindo da seca do

⁵⁵ O termo BOOM, termo inglês que traduzido para o português e usado para demarcar o período de grande produção gomífera, significa “uma súbita explosão de prosperidade”. Na área da economia significa um período de rápida e elevada expansão de atividades econômica, geralmente acompanhada de grande especulação financeira.

nordeste brasileiro, vieram para a Amazônia em busca de melhores condições de vida. Movidos pela fome física e pelos sonhos de prosperidade e riqueza alavancam, através da sua presença e da sua força de trabalho, considerável aumento demográfico populacional em toda a Amazônia brasileira.

Sobre o período, o pesquisador Djalma Batista comenta que a economia da borracha,

Constitui de qualquer maneira, uma grande transformação na vida da Amazônia brasileira, em todos os sentidos, representando com segurança o nosso capítulo de grandeza e de miséria. A ele devemos a ocupação da terra, o descolamento dos últimos sequestradores dos nativos ..., crueldades inomináveis, mortes por assassinatos ou por doenças mais ou menos evitáveis, desperdício, loucuras e, sobretudo, um saldo de pobreza indescritível para a grande massa populacional que se estendeu por todas as Amazônias, mas foi profunda no interior, onde o homem sempre viveu no meio de grandes limitações (Batista, 2007, p. 172)

O autor destaca que a produção da borracha não produziu apenas fatos negativos, assinalam-se acontecimentos positivos que não podem ser esquecidos. Dentre eles listamos alguns:

- a) O contributo da borracha amazônica para a indústria mundial de automóvel e de artefatos de cirurgias (sondas, luvas, etc.);
- b) Contributo efetivo para o aumento da receita nacional. Aumento concorrido até o início da República;
- c) Incorporação do atual Estado do Acre, após um sangrento período revolucionário, celebrado pelo Tratado de Petrópolis em 1903;
- d) Desenvolvimento da cidade de Manaus que buscou na modernização, a higienização, a formosura, o embelezamento, adaptar-se às exigências econômicas e sociais da época;
- e) Chegada à região de uma elite de intelectuais, artistas, profissionais liberais e homens de negócio, estimulando as atividades intelectuais, a medicina, a advocacia, a engenharia, etc.;
- f) Aumento significativo da presença humana na área da Amazônia brasileira, especialmente na zona de fronteira, garantindo ao Brasil a manutenção dos seus espaços territoriais.

Mais tarde, exatamente no momento em que os preços da borracha silvestre chegavam ao nível cada vez mais alto, a borracha cultivada na Ásia começou a entrar em concorrência no cenário do mercado mundial com preços mais favoráveis, com custos de produção e de transporte mais baixos, pois era cultivada de forma racional e sistemática, ao contrário da produção brasileira que era extraída das árvores nascidas naturalmente, nativas em vários e distantes lugares e sem intervenção humana no seu plantio. Esses fatores contribuíram para a “expulsão” da produção amazônica do mercado

mundial, resultando em paulatina e crescente baixa da produção regional, levando ao colapso num prazo de poucos anos.

Concluimos que a produção e comercialização da borracha não contaram com um planejamento governamental local e/ou central, foi um movimento econômico gerado pela necessidade externa, provocada pela utilização da borracha silvestre, como matéria prima para confecção de infinitos artefatos de uso domésticos, médicos e industriais originados do impacto provocado pela Revolução Tecnológica vivida pela Europa, Estados Unidos, dentre outros.

4.6 A Capital do Amazonas - De Fortaleza do Rio Negro à Cidade de Manaus

A modernidade em Manaus não só substituía a madeira pelo ferro, o barro pela alvenaria, a palha pela telha, o igarapé pela avenida, a carroça pelos bondes elétricos, a iluminação a gás pela luz elétrica, mas também transforma a paisagem natural, destrói antigos costumes e tradições, civiliza índios transformando-os em trabalhadores urbanos, dinamiza o comércio, expande a navegação, desenvolve a imigração. É a modernidade que chega ao porto de lenha, com sua visão transformadora, arrasando com o atrasado e feio, e construindo o moderno e belo (Dias, 2007, p. 29).

A citação acima de autoria da historiadora Edneia Mascarenhas Dias, na sua obra “A ilusão do Fausto” diz respeito às transformações instaladas em Manaus, compondo assim, um “rito de passagem” na intenção de torná-la mais “moderna e bela”, o que leva à falência os seus traços socioculturais indígena e cabocla, pois à época, o sentido de belo era ocidental, branco e europeu. No decorrer do capítulo, vamos percebendo o traçado imposto pelo capital internacional e pelo poder dos seus administradores que imputam à Província e sua capital Manaus emblemas de modernidade e de “civilização” que afasta cada vez mais a cidade de suas origens naturais: rios e floresta amazônica.

A origem da cidade de Manaus data do século XVII, quando os portugueses deram início à exploração da região em busca da força de trabalho indígena para servir de mão-de-obra escrava. Ainda no século XVII, na sua segunda metade, fundaram os portugueses, segundo Francisco Xavier Sampaio (1825, p. 95), na enseada do rio Tarumã, a primeira povoação do Rio Negro, onde se encontravam agrupadas diversas tribos amazônicas. Por volta dos anos de 1669, foi erguido na margem esquerda do rio Negro, próximo a sua junção com o rio Amazonas, um forte com o nome de Fortaleza da Barra de São José do Rio Negro, que com o passar dos anos, no seu entorno, foram sendo edificadas moradas dos índios Barés, Banibás, Passés, Manãos, Aroaquis, Juris e de outras etnias que buscavam, de certa forma, proteção.

Paulatinamente essas tribos indígenas vão se juntando, mesclando com alguns indivíduos brancos, dando início ao povoamento do lugar, que no decorrer do tempo histórico, recebeu diferentes

denominações como nos informa Otoni Mesquita (2006, p. 24) “Fortaleza do Rio Negro, Fortaleza da Barra, Lugar da Barra, Barra do Rio Negro, Barra e Vila da Barra”. As variantes denominações recebidas decorrem da aproximação do lugar à Barra do Rio Negro, perto da foz desse rio, um dos maiores afluentes do rio Amazonas.

Em 1786, depois da passagem do ouvidor Francisco Xavier de Sampaio pelo Lugar da Barra, o naturalista brasileiro a serviço da Coroa portuguesa, Alexandre Rodrigues Ferreira (1971, p. 576), em 1783 registra no seu diário de bordo que a pequena povoação era dividida em dois bairros ao lado norte, ocupando um território entre dois igarapés. A população do lugar era composta pelos dados de Ferreira, por 301 habitantes, dos quais 243 eram índios, 47 brancos e 11 escravos negros. O povoado tinha uma Igreja Matriz, uma olaria, uma casa para construção de canoas e 45 casas residenciais. Nos seus registros, menciona que o forte era um “reduto de pedra e barro” o qual em tempos atrás era utilizado tão somente para guarnecer a “boca do rio” e defender os habitantes do lugar contra os ataques de índios hostis.

De conformidade com Otoni Mesquita, até o final do século XVIII, o “Lugar da Barra não passava de um obscuro povoado da Capitania de São José do Rio Negro, cuja capital funcionava, desde 1758, na vila de Barcelos” (Mesquita, 2006, p. 25). No decorrer dos tempos, entre os anos 1791 a 1798 e entre 1808 a 1823, a sede da capitania foi transferida novamente para o Lugar da Barra. Em 1833, no período Imperial, por força do Código do Processo Criminal foi elevada à categoria de vila com a denominação de Manáos - Manaus⁵⁶, sede da Comarca do Amazonas.

Em Lourenço Araujo e Amazonas encontramos uma descrição sobre o forte que deu origem ao povoado. O autor descreve o local como tendo uma “forma quadrangular, de muralha pouco elevada, sem fosso, a beira de uma colina sobranceira ao rio” (Araujo & Amazonas, 1852, p. 327). Apesar de ser uma edificação com características simples, a construção do forte teve grande importância, por ser a primeira edificação de expressão na região, configurando-se uma valência do domínio português na região do Rio Negro. A construção comportava traços arquitetônicos de origem europeia em meio a hábitos nativos. Para além, o forte de São José do Rio Negro exerceu um papel importante no reordenamento do espaço amazônico, pois, subscreveu-se como o início de uma forma de ocupação que negava as formas anteriores e só se efetivou com a destruição daquilo que existia antes.

⁵⁶ O nome Manaus é originário dos Manáos, “grupo étnico mais importante da área (Amazônia), habitavam as duas margens do baixo rio Negro, desde a foz do rio Branco até a ilha Timoni. No momento da invasão colonial pareciam estar em pleno processo de expansão territorial em direção ao Oeste, espanando-se pela região do Rio Japurá. Sua população foi estimada, já decrescida após os violentos choques armados com os portugueses no século XVIII, em mais de 10 mil almas” (J. R. Freire, 1993/1994, p. 164).

Para melhor ilustrar o dito, mostramos duas gravuras, representadas pelas figuras 6 e 7. Uma das ruínas da Fortaleza da Barra do Rio Negro e outra da Vila da Barra. A ilustração das ruínas, não apresenta a construção no total e no original, enquanto que na segunda, podemos perceber o avanço do povoamento da Vila. No nosso entendimento, a imagem iconográfica é elemento que corrobora para alargar o nosso olhar sobre o lugar.



Figura 6 - Ruínas da Fortaleza da Barra do Rio Negro

Fonte: Biblioteca Virtual do Amazonas. Autor: Paul Marcoy. *Voyage a travers L'Amérique du Sul*. 1869



Figura 7 - Entrada da Vila da Barra do Rio Negro

Fonte: Biblioteca Virtual do Amazonas. Autor: Paul Marcoy. *Voyage a travers L'Amérique du Sul*. 1869

Para que se perceba a relativa evolução social, econômica e administrativa que a Cidade da Barra do Rio Negro sofreu, entendemos como importante aqui no nosso estudo evidenciar, através dos relatos de alguns naturalistas que passaram pela região Amazônia no século XIX, depoimentos e impressões descritivas, que nos dão a ver, a partir das suas impressões sobre o lugar. Traremos aqui, alguns desses relatos de acordo com o tempo histórico que pela região passaram.

O navegante naturalista inglês, Henry Walter Bates ao transitar pela região em 1809, nos narra que a Vila da Barra, “tornou-se a principal cidade do distrito do rio Negro” (Bates, 1979, p. 133). Por lá, tinham assento inúmeros portugueses, bem como vários brasileiros oriundos das outras províncias. Ali construíram casas confortáveis, ajudando no crescimento da cidade. Dez anos depois, os alemães Karl von Martius e Johan Spix, em viagem pela Amazônia, passam pelo povoado e observam que a mesma não atingia ainda as características e condições de uma vila. Nos seus relatos, o lugar estava situado “num terreno desigual, cortado por diversos córregos” e como todas as demais vilas da Comarca, suas casas eram exclusivamente de um só pavimento, com paredes “construídas a pau-a-pique e barro, cobertas geralmente de folhas de palhas de palmeira” e tinham um relativo “espaço umas das outras” (Martius & Spix, 1975, pp- 127-128) o que contribuía para formar ruas irregulares, sem qualquer planejamento.

A população estava calculada por volta de 3.000 almas, entretanto, os naturalistas identificavam que esse número de habitantes só era alcançado nos momentos de festejos religiosos, haja vista, que grande número dessa população vivia a maior parte do tempo em distantes fazendas, na floresta coletando as “drogas do sertão” e nas pescarias. E acrescentam que havia no lugar um insignificante comércio gerido por portugueses e ou descendentes destes. E para além, notificam a inexistência de médicos, boticários e professor de primeiras letras.

Em 1838, em passagem pela região, Antonio Ladislau Baena descreve a Vila de Manaus⁵⁷ em composição com a descrição dos naturalistas anteriores citados no trabalho e acrescenta que o lugar era composto por pequeninas ruas, de uma praça e que a maiorias de suas casas eram cobertas com palha, é a “civilização de palha”, até mesmo o Palácio dos governadores, a Provedoria e seu Armazém, o Quartel e Armazém de Armas e Pólvoras. Para além dessas construções públicas e administrativas, já existiam duas igrejas, a da Matriz de Nossa Senhora da Conceição e outra bem pequena, somando-se uma “pequenina ribeira de construção de canoas e batelões” (Baena, 1839, p. 380). O dito que ajuda a compõe o nosso imaginário do lugar, pode ser é visualizado pela figura 8.

⁵⁷ Em 1833, o Lugar da Barra, foi elevada à condição de Vila com o nome de **Manaus**, em homenagem a nação indígena Manáos que habitaram o lugar.



Figura 8 - Panorama da Vila da Barra do Rio Negro em 1847

Fonte: Biblioteca Virtual do Amazonas. Autor: Paul Marcoy. *Voyage a travers L’Amerique du Sul* (1869)

No final da primeira metade do século XIX, no ano de 1848, a Assembleia Provincial do Pará, no disposto da Lei de n. 145 de 24 de outubro desse mesmo ano, eleva a vila de Manaus ao estatuto de Cidade com a denominação de Nossa Senhora da Conceição da Barra do Rio Negro e em 1856, definitivamente a cidade tem nome apenas de Cidade de Manaus (J. R. Freire, 1993/1994, p. 172). Em 1850, com o estatuto de Província, a região passou a despertar um constante e crescente interesse internacional, atraindo para a região uma gama de viajantes como: pesquisadores, cronistas, cientistas naturalistas e aventureiros que eventualmente tornavam públicos seus relatos e impressões sobre os mais variados aspectos que dão identidade única à região, com também as singularidade de suas cidades aqui existentes, em particular Manaus.

A cidade de Manaus, na metade do século XIX, era, pelos escritos de José Ribamar Bessa Freire, habitada por “quatro mil habitantes e com 243 casas, das quais a metade - 122 - era de palha. Uma praça e 16 ruas. As casas eram pequenas para conter os seus habitantes” (J. R. Freire, 1993/1994, p. 172). A pesar das casas serem simples e humildes, o aluguel era considerado muito caro. Pelas descrições de José Ribamar Bessa Freire, a cidade com o passar dos tempos, avançou em todos os setores, principalmente o populacional. Contudo, não perdeu suas características naturais de um povoado amazônico com fortes traços indígenas e caboclos.

Outros viajantes e cronistas que passaram por Manaus no período compreendido entre 1850 a 1880 deixaram registros detalhados e “eloquentes” da paisagem “urbana da cidade”. Dentre eles,

quando a cidade ainda é denominada de Barra do Rio Negro, destacamos em 1850 a visita do cronista naturalista Alfredo Russel Wallace que a descreve nos seus relatos, dizendo que a cidade comportava uma “comunidade civilizada que tem os costumes mais decadentes possíveis”, pois, a maior parte dos habitantes “jamais abriu um livro e desconhece todo e qualquer tipo de ocupação intelectual” (Wallace, 1979, p. 109).

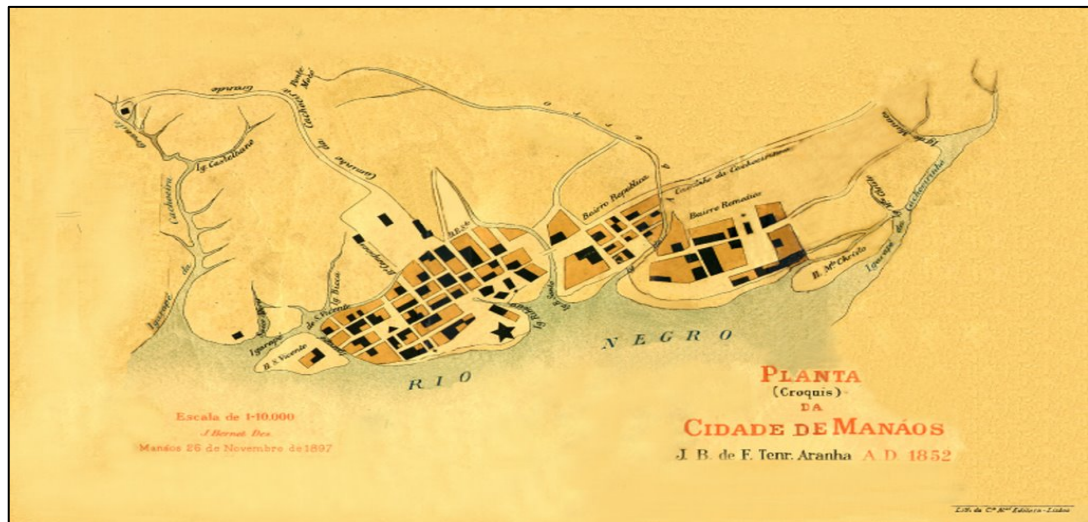


Figura 9 - Planta da Cidade de Manaus levantada na administração de João Baptista T. Aranha – 1852

Fonte: Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas

Relata, ainda, que a população da cidade estava calculada em torno de cinco ou seis mil habitantes, ressaltando que grande parte dos habitantes era de índios e mestiços e o cronista desconfiava que fosse “bem provável” que não existia entre a população nascida na vila, uma única pessoa de “sangue inteiramente europeu”, pois destacava que a miscigenação entre os portugueses e índios tinha sido bastante “considerada” (Wallace, 1979, p. 110), bem intensa, pois com os portugueses não se faziam acompanhar de mulheres brancas europeias. Através da figura 9 ilustrada pela Planta da Cidade de Manaus em 1852 é registrada as zonas habitadas da cidade.

Conjuntamente as essas definições da cidade pelo olhar europeu, encontramos o casal de cientistas Louis e Elizabeth Agassiz⁵⁸, que em 1865 chegam à cidade de Manaus e relata nos dizendo que é “uma pequena reunião de casa, a metade das quais prestes a cair em ruínas” (Agassiz & Agassiz, 1938, pp. 127). Descreve a cidade a partir do seu olhar europeu, ressalta a boa localização da cidade, na confluência dos rios Negro e Amazonas, comentando que a escolha do local foi muito feliz,

⁵⁸ Louis Agassiz era zoólogo suíço e sua esposa Elizabeth Cary Agassiz era americana que desempenha na viagem a função de cronista. Viajaram pelo Brasil entre os anos de 1865-1866.

pois, apesar de “insignificante” à época e que mais tarde, talvez tornar-se-ia “um grande centro de comércio e navegação” (Agassiz & Agassiz, 1938, pp. 199). Para melhor visualizarmos a cena ilustramo-la através das figuras 10 e 11, vistas da cidade feita pelo casal no período de sua passagem pela cidade.



Figura 10 - Vista da Cidade de Manaus – 1865-1866

Fonte: Louis Agassiz. *Viagem ao Brasil 1865-66*



Figura 11 - Panorama da Cidade de Manaus, vista dos Remédios - 1869

Fonte: Paul Marcoy. *Voyage a travers L'Amerique du Sul*. Retirado de www.viprocar.org

Avançando na descrição e análise da Cidade de Manaus como o lugar em que está assentada nossa pesquisa, identificamos que na viragem para as últimas décadas do século XIX e com o início da produção da borracha, é dada a partida, por parte da administração pública provincial, de uma intensa preocupação em dotar a cidade de melhoramentos materiais como: alçamento de ruas para lhe imputar um aspecto mais higiênico e de asseio; criar-se instrumentos necessários para “civilizar” a população e contribuir para a saúde pública; expandir o número de escolas de ensino de primeiras letras para atender o aumento da demanda de crianças e jovens da cidade. A preocupação avança com o tempo e em 1872 é promulgado o Código de Postura Municipal da Cidade de Manaus, o qual previa dentre outros aspectos relacionados ao civilizar a cidade e seus habitantes o “aformoseamento e regularidade da cidade e subúrbios”⁵⁹ e para além, também legislava sobre as punições para quem desrespeitasse o Código.

Os dados historiográficos de José Ribamar Bessa Freire (1993/1994, pp. 172-173) sobre a cidade de Manaus à época dão conta de vias públicas recém-abertas, eram um pouco mais compridas, surgindo em direção ao norte da cidade e, “apesar da ausência de luz pública, a iluminação particular à base de manteiga de tartaruga se faz presente em algumas residências. As peneiras das janelas começam lentamente a ser substituídas por grades”. Contudo, diz o autor, até o final do século, a cidade continua com o título de “Tapera de Manaus”, que só mudaria para “Paris dos Trópicos” no governo do engenheiro Eduardo Ribeiro, a partir de 1892, que pelo usufruto da riqueza produzida pela borracha, tem um papel importante na transformação da cidade.

Para tanto, elabora um planejamento coordenado de embelezamento e branqueamento da cidade tornando-a uma “*La Belle Vitrine*”⁶⁰, perspectivado por um elenco de transformações, as quais podem ser simbolicamente compreendidas como um “rito de passagem”, através do qual a cultura tradicional dos povos da Amazônia despia-se das tradições majoritariamente indígenas e empoderaram-se de características ocidentais europeias. “Manaus, embora sem saber ler e escrever, passa a falar português, e sua elite orgulha-se de falar francês”.

Quadro 11 – Número de habitantes do Amazonas no apogeu da produção da borracha

| Ano | Número da População |
|------|---------------------|
| 1870 | 5 mil |
| 1890 | 20.568 mil |

⁵⁹ Código de Postura Municipal da Cidade de Manaus de 1872 citado em Mesquita (2009).

⁶⁰ *La Belle Vitrine* é o título de uma das obras de Otoni Mesquita, publicada em 2009.

| Ano | Número da População |
|------|---------------------|
| 1900 | 30.757 mil |
| 1907 | Mais de 60 mil |

Fonte: J. R. Freire (1993/94, p.173)

Observando o quadro 11 e comparando-o com o quadro 10, o de número 3, a população do Amazonas teve um salto populacional vertiginoso, de 5 mil para mais de 60 mil. Neste contexto do crescimento populacional vertiginoso, resultado principalmente da produção da borracha, identificamos em alguns relatórios de presidentes da província, uma grande euforia em dotar a capital da Província Manaus, de possíveis reformas quantitativas e qualitativas, ampliações, embelezamentos que a tornasse igual ou melhor que outras capitais do Império. Juntando-se ao desejo dos dirigentes da Província, estava a vontade da elite em expurgar do espaço urbano todos os elementos que consideravam indesejados, com traços do indígena, alicerçado na ideologia do “branqueamento”, do “embelezamento”, do “civilizar o lugar”.

Concluimos com traços rápidos de como Manaus se fez Manaus pegando de empréstimo as palavras do pesquisador José Ribamar Bessa Freire quando diz que:

O processo de urbanização de Manaus durante o Período do ‘ciclo da borracha’, não teve, no entanto, apenas o caráter idílico emprestado a ele por alguns autores, que fazem apologia da dependência ao capital estrangeiro e consideram nostalgicamente que qualquer tempo passado foi melhor. O traçado urbano de Manaus, na realidade, foi se ordenando em função de privilégios de fortuna de uma minoria. Portanto, ao exaltar o ‘boom da borracha’, sem qualquer visão crítica, exalta-se também a opressão de que se nutria a opulência dourada (J. R. Freire, 1993/1994, p. 174).

No planejamento executado na administração de Eduardo Ribeiro, no Amazonas republicano e posteriormente, projetaram-se novas avenidas, bulevares, ruas e nivelou outras tantas, alinhou e calçou as principais vias, construiu praças e jardins. Nas praças e jardins, instalou chafariz, estátuas e fontes, tudo importado da Europa. Aterrou diversos igarapés, transformando-os em principais e largas avenidas. Nos igarapés de maior extensão e largura foram edificadas pontes de pedras e ferro, permitindo que a cidade fosse para mais além dos igarapés. É a partir desse processo que a cidade começou a virar de costa para o rio Negro, expandindo-se para o sentido norte e leste. Os antigos caminhos e as picadas que levavam às roças, às plantações, aos pequenos lugarejos, transformaram-se em estradas, viraram avenidas.

No contexto do “progresso”, do “embelezamento” e expansão da cidade, a Instrução Primária em 1899, pela lei de n. 275 de 20 de setembro se inscreve como valência que se soma e compõe a modernização da cidade, quando o governador do Estado do Amazonas, José Cardoso Ramalho Junior

autoriza a construção de edifícios públicos apropriados para o Ensino Primário e que neles façam funcionar os Grupos Escolares criados pelo Decreto 191 de 1897 no governo de Fileto Pires para atender a demanda de alunos masculinos e femininos.

4.7 A Instrução Primária na Província do Amazonas⁶¹

A criação da Província do Amazonas em 5 de setembro de 1850 e somente instalada em 1852, contou com a presidência João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha nomeado pelo Imperador do Brasil registra em relatório que a conquista da autonomia administrativa da imensa província foi positiva em termos educacionais. Pois, a partir da sua instalação, assistiu-se numericamente um crescimento gradativo da instrução primária como mostraremos no quadro adiante.

A criação da primeira Escola de Instrução Primária no espaço territorial que em 1850, pertenceria à Província do Amazonas tem registro na Vila de Barcelos, que na ocasião tinha o estatuto de capital da Capitânia de São José do Rio Negro desde 1800. Em tempo bem mais atrás, em 1750, no século XVIII, após a saída dos jesuítas das lides educacionais, a Instrução por determinação da Metrópole portuguesa, vivia a vigência do regime das **Aulas Régias**⁶², no período histórico denominado pela historiografia brasileira de “Período Pombalino”, (período em que Portugal, no reinado de D. José I, nomeia para primeiro ministro, o Marques de Pombal 1750-1777). A Instrução Primária, na forma de aulas régias compreendia o Ensino Primário e Secundário, cujas despesas financeiras eram mantidas e pagas pelo **subsídio literário**⁶³.

Com a adesão, em 1823 da Província do Grão Pará à Independência do Brasil, instala-se na Vila da Barra do Rio Negro uma segunda escola, em consequência da transferência solene da capital da Capitania de São José do Rio Negro para o Lugar da Barra do Rio Negro, que em 1856 passa a ter a denominação definitiva de cidade de Manaus.

⁶¹ O Estudo sobre a Instrução Primária do Amazonas foi publicado pela autora em 2016 com o título: **A instrução primária no Amazonas Imperial**. A publicação contou com modificações e ajustes e faz parte do V capítulo da obra **História e Educação na Amazônia**. Organizada por Marcos André Ferreira Estácio e Lucia Regina de Azevedo Nicida, publicada pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA, em 2016.

⁶² As **aulas régias** configuram-se na História da Educação brasileira a partir de 1755, quando o Rei de Portugal, D. José I nomeia para primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal na intenção de imputar e recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa, perspectivando reforça o Pacto Colonial, iniciando assim, uma tentativa de transformação da economia da metrópole no século XVIII. As reformas por ele deflagradas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra. Além da reforma econômico-financeira, organiza uma reforma educacional que culminou com a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses, precisamente suas colônias, tirando-lhe o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto da metrópole portuguesa como de suas colônias. Para suprir a lacuna, cria o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o qual suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas, substituindo-os por professores laicos e, ao mesmo tempo, criava as **aulas régias** ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir as disciplinas antes oferecidas e ministradas nos extintos colégios jesuítas (Azevedo, 1943, p. 315).

⁶³ O **Subsídio Literário** foi um recurso financeiro criado pelo Marques de Pombal pela “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772. Era um mecanismo de financiamento que permitia garantir recursos específicos e permanentes para manter e fazer funcionar as instituições encarregadas de ministrar a Instrução Pública em todas as terras do Império Colonial Português na Europa, África, Ásia e América, O subsídio garantia não apenas o pagamento dos salários como também, as despesas dos professores. Através dos recursos financeiros do subsídio far-se-ia aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratórios de física, de jardim botânico, instalação de academias de ciências físicas e de belas-artes (Saviani, 2007, pp. 98-99).

Após a Independência do Brasil, em 1822, D. Pedro I, o imperador do Brasil, cinco anos depois, sanciona a Lei de 15 de outubro de 1827, determinando a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Dentre outros aspectos, a Lei traz no seu escopo a substituição do “velho” mestre régio de então, pelo professor primário, que faz uso de plano de ensino previamente realizando, composto de método do ensino mútuo, na intenção de assegurar-lhe mais eficiência e eficácia no combate ao analfabetismo que assolava todo o território da Nação.

Pela Lei de 1827, as Câmaras Provinciais com seu poder de outorga determinavam o número de escolas por localidades, extinguindo as que não apresentassem frequência suficiente e removendo os professores para as escolas criadas em outras localidades. Entendemos como importante pontuar que antes de 1827, na Comarca do Alto Rio Negro, já existiam três escolas. Uma em Barcelos, outra no Lugar da Barra do Rio Negro e outra em Moura.

Nos rastros dos dados historiográficos de Júlio Benevides Uchôa⁶⁴, no caminhar do Século XIX, em toda a Capitânia do Grão-Pará, a Instrução Primária, à luz das medidas descentralizadoras do Decreto de 1834, funcionavam com 14 Escolas Públicas Primárias, destinadas somente ao gênero masculino, estavam localizadas nas seguintes Vilas: Vila de Vigia, Cameté, Tapajós (Santarém), Macapá (atual capital do estado do Amapá), Monte Alegre, Pauxis (Óbidos), Bragança, Turiaçu, Manaus, Barcelos, Moura e na Freguesia de N. S. do Carmo (Parintins), Freguesia de Santana de Saraçá (Silves) e N. S. do Rosário de Serpa (Itacoatiara) (Uchôa, 1966, p. 21).

Nos registros dos dados de Júlio Benevides Uchôa, coletados por ele das mensagens, falas e relatos dos presidentes da Província do Grão-Pará à época, identificam as razões descritas pelos presidentes como também pelos diretores da Instrução Pública, do porquê de tão poucas escolas na maior Província do Império. Segundo eles, o ocorrido dava-se pela especificidade da Região, composta por uma imensa e densa floresta habitada por índios hostis, poucos habitantes considerados “civilizados”, inúmeros rios e lagos que dificultavam o acesso aos povoados e vilas, o que para eles, os impedia de instalar e prover Escolas de Primeiras Letras com também, estabelecer a presença do poder público nas vilas e povoados.

⁶⁴ **Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem** de Júlio Benevides Uchôa compõem o pequeno acervo da historiografia educacional do Estado do Amazonas. É uma obra com grandes limites referenciais, em virtude do autor não referendar, não trazer para a luz nas suas narrativas, as fontes por ele consultadas e interrogadas, indicadoras das verdades dos registros por ele consequentemente, descritos e analisados. Contudo, é uma obra de imensurável valor, pois de forma sistemática e sequenciada, o autor nos dá a ver o caminhar, mesmo com avanços e recuos, percorrido da história da instrução/educação na Província do Amazonas e posteriormente em 1889, Estado do Amazonas.

Nas mensagens da presidência da Província à assembleia provincial, nas décadas finais da primeira metade do século XIX, no período em que a Comarca do Amazonas estava sob a administração jurídica da Província do Grão Pará, registram-se dados sobre a prática pedagógica de alguns dos professores do Liceu de Belém e do funcionamento de algumas escolas administradas por clérigos que foram inspecionadas por autoridades escolares designadas pelo presidente da Província. Relatam de forma elogiosa, o desempenho profissional de professores, no que diz respeito ao método, regularidade, ao asseio e habilidade pedagógica, dignos de ocupar as cadeiras de regime vitalício ou de professor interino na Província. Seus desempenhos e empenho à educação eram merecedor de admiração, referência e respeito das autoridades como também, da sociedade. É sublinhar a comparação feita aos religiosos no desempenho da função do magistério, enquanto os professores laicos “não são assim, tão dedicados” como os missionários quando desempenham atividades ligadas ao magistério.

De conformidade com Irma Rizzini (2006), a maioria das Províncias do vasto Império brasileiro, as autoridades constituídas, nas Províncias, Comarcas, Vilas e Cidades lutaram para divulgar e sedimentar a Instrução Primária entre a população de baixo estatuto social, organizada pelo Estado Nacional. Na grande província do Grão-Pará⁶⁵, a interiorização da Escola Pública de Instrução Elementar, gratuita e laica, tornou-se meta dos governos, sobretudo, nas últimas décadas finais do Império, o que será parcialmente alcançado como veremos na investigação, após o desmembramento do Grão-Pará em duas: Província do Pará e Província do Amazonas.

Com a criação em 1850 e posteriormente, com a instalação da Província do Amazonas em 1852, o presidente designado pelo imperador do Brasil organiza a Instrução Pública Primária do Amazonas através do Regulamento de 8 de março de 1852. Em mensagem dirigida a Assembleia Legislativa em 1852, o então Presidente João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha relata o “estado de atraso em que se achavam essas escolas, de enunciar a minha opinião sobre a reforma radical de que necessita o ensino elementar em toda a Província”⁶⁶. Para além, a mensagem inscreve o alto índice de analfabetos existentes, o que impedia o governo de “aproveitar elementos” das várias localidades do interior do Amazonas, não só para o exercício do magistério, como também para outras funções, quando afirma “não sendo raro um cidadão letrado, acumular várias funções porque a

⁶⁵ Nas primeiras décadas do Império brasileiro, o espaço geográfico que compreende hoje quase toda a Região Norte do Brasil, pertencia a Província do Grão-Pará com sede em Belém. Em 5 de setembro de 1850, por carta Imperial, D Pedro II, cria a Província do Amazonas, desmembrando-a da Província do Pará. Em 1º de janeiro de 1852, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha nomeado pelo então imperador, instala e dá início a administração da nova Província do Império, a do Amazonas, Cidade da Barra e depois, denominada de Manaus.

⁶⁶ Mensagem do Presidente da Província à Assembleia Provincial em 1852. p. 37.

maioria da população não sabe ler e nem escrever”⁶⁷. Para o governante, era necessário alfabetizar (ensinar a ler, escrever e contar) para capacitar minimamente o “indivíduo idôneo” para cargos de funcionários que a Província necessitava.

A Instrução Primária na Província, nos anos anteriores a criação da mesma, era extremamente limitada, existiam apenas oito escolas primárias, distribuídas em algumas vilas e povoados. As aulas eram ministradas pelos professores conforme citados no quadro abaixo, com o respectivo número de aluno.

Quadro 12 - Instrução Pública Primária nos anos de 1849 e 1851

| Local | Professores – cadeiras | Ano de 1849 Número de alunos | Ano de 1851 Número de alunos |
|---------------------------|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Barra do Rio Negro | Agostinho Hermes Pereira | 64 | 64 |
| Barra do Rio Negro | Libania Teodora Rodrigues Ferreira | – | – |
| Maués | Francisco Antonio Ferreira | – | – |
| Vila Bela | Joaquim José da Silva Meireles | 25 | 15 |
| Borba | Antonio Manoel de Sá | 20 | – |
| Ega | Francisco Joaquim Batalha | 12 | 16 |
| Barcelos | Manoel Pereira de Sá | – | – |
| Moura | Manoel Martins Corrêa de Miranda | 14 | 12 |
| Total de alunos | | 135 | 107 |

Fonte: Loureiro (2007, p.23); Fala do Presidente da Província do Amazonas (1852, pp. 36-37)

Pelos dados registrados em Relatório Provincial de 1852, há registro de que das oito Escolas Primárias da Província citadas acima, apenas três funcionavam: a de Maués, a de Ega e a feminina da Barra. As demais não funcionavam pelo fato de terem sido abandonadas pelos seus professores⁶⁸. De posse dessa realidade, o presidente do Amazonas publica, sem, contudo, ter sido aprovado pela Assembleia Provincial, o Regulamento de nº. 1 de 1852 que organiza toda a Instrução Pública da Província. Nele estava escrito que o Ensino Primário compreendia as matérias: educação física, moral, leitura, caligrafia, doutrina cristã, numeração, principais regras de aritmética, gramática da língua nacional, noções de geometria, história natural, sagrada e do Brasil, para o sexo masculino, e o mesmo currículo para as meninas, acrescentando a elas, as prendas domésticas. Para todo o curso seriam adotadas seis classes e o método a ser seguido seria o simultâneo. Sobre o método, nós já o explicamos no capítulo 2 deste estudo.

⁶⁷ | Mensagem do Presidente da Província à Assembleia Provincial em 1852, p. 15.

⁶⁸ Relatório apresentado pelo presidente da Província do Pará comenta sobre o estado em que se encontrava a Província do Amazonas, depois da instalação desta e de ter tomado posse o primeiro presidente Sr. João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha. 1852, p. 38.

Pelos registros contidos nos relatórios e nas mensagens governativas, o número de escolas de primeiras letras aumenta, tanto para o gênero masculino como para o feminino nas últimas décadas. Seu crescimento é singular e notório nas vilas e nos povoados do interior das duas Províncias e principalmente, nas capitais das duas províncias: Manaus e Belém. Apesar de a região situar-se numa extensa área geográfica que compõe cerca da metade do território brasileiro e possuir a época uma baixíssima densidade populacional, o esforço de disseminar a instrução pública primária é fato registrado.

Alargando e analisando os fatores impeditivos intensamente referidos nas fontes por nós interrogadas que corroboram para a não popularização do projeto educativo na Região são elencados: a diversidade étnica, as características da floresta amazônica, a hostilidade indígena, a falta de professores qualificados para o exercício do magistério, as atividades sociais, culturais, econômica e alimentares dos familiares dos educandos que os “obrigava” a usar sua força de trabalho, como valência necessária para a agricultura de subsistência de suas famílias, provocando com isso, em determinados e logos período letivos, sua ausência nas atividades laborais educativas ministradas nas Escolas de Primeiras Letras.

Em relatório apresentado ao presidente da província do Amazonas em 1866, o diretor geral da Instrução Pública subscreve de forma muito peculiar, que o problema da Instrução Pública no interior da Província do Amazonas se deve a falta do “vapor” e do “padre”. No seu dizer,

É necessário esperar que o - vapor - e o - Padre - façam uma conquista em grande revolução.
O vapor - encurtará as distancias, desenvolverá o trabalho e ocasionará a reforma da vida nômade e errante, á que se entrega o geral dos habitantes.
O Padre - combaterá pela catequese os defeitos Moraes da população e a palavra sagrada do Evangelho – produzirá seus efeitos.
Não temos - vapor - nem - Padre -: impõe limites a necessidade a que se faça mais do que possuir-se algumas poucas escolas por esses lugarejos, não tendo o professor nem capacidade profissional, nem tão pouco quem o inspecione.
Nestas contingências e no seu estreito círculo, não há precisão de discutir-se teoria e métodos de ensino⁶⁹.

O relato do diretor geral da Instrução Pública nos revela que com a ausência do “padre” e de “vapor” não era possível fazer uma revolução nos hábitos culturais e sociais da população amazônica, para que dessa maneira, a escola como um estatuto social, frutificasse os ensinamentos do ler, escrever e contar, aprendizados úteis e peça fulcral à nova ordem administrativa independente da província que quer ser moderna, alfabetizada e civilizada.

⁶⁹ Anexo I do Relatório apresentado na Mensagem do presidente da Província do Amazonas em 4/08/1865, p. 319.

O discurso “revolucionário” do diretor geral vai de encontro ao entendimento, naquele tempo histórico, de que a Amazônia brasileira era compreendida como “natureza, espaço desumanizado e vazio de cultura” e que a sua população deveria perder seus traços socioculturais de natureza indígena, selvagem e caboclo, impróprio e vulgar para a jovem Província, como para toda a Nação brasileira. Na subscrição do relato, a educação seria peça fulcral para se atingir a modernidade civilizatória.

Na Província do Amazonas, a transformação de seus habitantes de “selvagem bruto em cidadão polido” implicava em ir além do tão somente conhecimento relativo ao ler, escrever e contar, era ir mais. Era ir além, ir à busca dos direitos e deveres como população livre, defendido pelos agentes educacionais e políticos situados na sede da Província e de outras do Império. As autoridades educacionais da província como diretores e inspetores da Instrução, cujos relatos estão referidos nas fontes por nós interrogadas, nos dão a ver a alargada importância de imputar o aprendizado da língua portuguesa e fixar a população do interior nas vilas e povoados, pois “os familiares vivem em sítios isolados, e para bem dizer, entregues aos seus próprios recursos”⁷⁰. Para melhor compreendermos, reproduzimos uma dessas falas:

A instrução primária, principalmente, merece todos os nossos cuidados: ella é o baptismo da inteligência, desenvolve-la, facilitá-la, é o primeiro passo para o engrandecimento de um povo, que só pode ser feliz, tendo conhecimento de seus direitos, de seus deveres, de sua liberdade e do modo porque deve dela usar para viver em sociedade⁷¹

Para transformá-los em cidadão “minimante polido”, fazia-se necessário para o poder administrativo local como também para o Imperial, desabitua-los ao uso da língua geral, o *nheengatu*⁷², falada pela população indígena aldeada, tapuias e cabocla e brancos nos espaços circunscritos de suas moradas e das ruas. Na lógica do ideário de civilidade e de branqueamento da população, essa deveria ser uma das primeiras e principais tarefas das escolas dos povoados e vilas. A preocupação em dotar a população do interior da Província na fala do português é ressaltada com grande ênfase por Gonçalves Dias em 1861, *a posteriori* sua visitação dirigida às Escolas Primárias sediadas no Rio Negro, no

⁷⁰ Fala do Diretor Geral da Instrução do Amazonas, Anexo 3 do Relatório da Província, 1872, p. 6.

⁷¹ Fala do Presidente da Província do Amazonas. 1873, p. 10.

⁷² Nheengatu ou Língua Geral foi a principal língua de comunicação inter-étnica falada na Amazônia, “presente nas aldeias, povoados, vilas e cidades de toda a região por mais de dois séculos e meio” (XVII a XIX). “Índios, mestiços, negros e portugueses a usavam para trocar bens e experiência e desenvolvem a maioria de suas práticas sociais”. Na metade do século XVIII, através da ação administrativa do Marques de Pombal, primeiro ministro de D. José I, rei de Portugal, estabeleceu através do Diretório Pombalino, o uso obrigatório da língua portuguesa em toda a Amazônia. Apesar da determinação política-administrativa, o *Nheengatu* continuou sendo crescentemente falada e ultrapassando o século XVIII e chega ao século XIX como língua majoritária falada por quase toda a população da região. “Com a adesão do Grão-Pará à Independência do Brasil, cessou sua expansão, cedendo sua hegemonia em meados do século XIX para a língua portuguesa” (J. R. Freire, 2003, p. 16).

Amazonas e no Madeira, todas situadas no Amazonas⁷³. A língua portuguesa como língua falada nas remotas regiões do Amazonas e no Pará só será alcançado com a chegada do grande contingente de imigrantes nordestinos, o que acarretara a diminuição e posterior extinção do *nheengatu* como língua majoritariamente falada na Amazônia.

Para além dos motivos descritos e analisados como contributo para a não efetivação da Instrução no Amazonas, nos apropriamos das referências de Júlio Benevides Uchoa, que nos dá a ver que para além dos entraves descritos, havia a existência de vacância de várias cadeiras do Ensino Primário por toda a grande Província. No dizer do autor, a ausência, dentre outros fatores, era consequência do atraso do pagamento dos honorários dos professores, e que isso, “é um mal antigo, um mal bem brasileiro” (Uchoa, 1966, p. 23) e mais, registra que havia falta de professores capacitados para suprir a demanda das cadeiras existentes na capital e no interior da grande província.

No Regulamento de 1852, ao referir-se sobre o currículo para as escolas frequentadas pelos meninos, como também as frequentadas pelas meninas, recomenda que as mesmas devem ser providas de professores para as cadeiras de Instrução Primária, orientando que ninguém poderia ensinar as Primeiras Letras, em escolas públicas ou particulares, sem permissão do chefe do governo, e diz mais, que era necessário habilitá-los no seu ofício de ensinar e depois fossem submetidos a exame de suas competências profissionais e pedagógicas na Capital, Manaus. Os exames deveriam ser realizados na Escola Normal pelo sistema pedagógico, que seguia as orientações do compêndio pedagógico organizado e editado em França em 1832 pelo Barrão Joseph-Marie De Gérando, conhecido no Brasil como Barrão Degérando⁷⁴. Recomendava o documento que as escolas deveriam fazer uso do ensino simultâneo. Contudo, o Regulamento que continha todas essas recomendações não entrou em vigor, ficando, portanto, suas orientações sem cumprimento, tornando-se letra morta.

No dizer de Irma Rizzini (2004) a despeito dos entraves e queixumes intensamente relatados nas mensagens e em alguns relatórios dos vários presidentes da Província do Amazonas, no decorrer de sua existência, a população da capital, das vilas e dos pequenos povoados do interior da região, não

⁷³ Antonio Gonçalves Dias foi encarregado pelo Diretor da Instrução Pública do Amazonas para compor uma comissão de visitação e avaliação das escolas existentes nos Rios: Negro, Amazonas e Madeira. O relatório apresentado por Gonçalves Dias alimenta as informações do diretor e compõe a fala do presidente da Província do Amazonas em 1861.

⁷⁴ A preocupação das autoridades provincial do Rio de Janeiro, em qualificar o professor com o que havia de mais atual e moderno para a preparação de mestres para o ensino mútuo, determinou em 1839, a tradução, impressão e uso daquele que seria o primeiro compêndio pedagógico da Escola Normal, a obra do Barão Joseph-Marie De Gérando, intitulada “*Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direções relativas a Educação Physica, Moral e Intelectual nas Escolas Primárias*”, editada na França em 1832. A obra difundia e recomendava o uso do método lancasteriano de ensino mútuo. No Amazonas em 1854 é recomendado que os professores das Escolas de Primeiras Letras façam uso das indicações pedagógicas sugeridas pelo sistema de ensino do Barrão (Vilela, 2011, p. 110).

necessariamente rejeitou o esforço do poder público para tornar a Instrução Primária um bem comum para todas as crianças e jovens que dela fizesse uso, mas não conseguiu fazer uso de tal benefício.

No relatório do primeiro vice-presidente da Província, em 1868, é apresentado um quadro sobre os avanços e aumento de escolas e do número de alunos da Instrução Elementar nas duas primeiras décadas em que o Amazonas foi elevado à categoria de Província, desligando-se da Província do Pará. No quadro que se segue de 1868 registra os números referentes à Instrução, alargando seus dados e incluindo também de décadas seguintes, até 1878.

Após dois anos, em 1878, o presidente da Província, barão de Maracajú, nos informa da situação de algumas escolas de Primeira Letra criadas em lugares remotos, “boldos de todos os recursos, quase despovoados, ou habitados unicamente por índios semisselvagens, que não compreendiam o benefício que o poder público queria lhes fazer, por conseguinte, as escolas criadas nesses lugares remotos da província”⁷⁵ nunca foram ocupadas por alunos e seus professores só miravam os ordenados, pois não havia alunos para ministrar aulas e os poucos que figuravam nos mapas, eram fictícios.

Quadro 13 - Número de alunos nas Escolas de Instrução Primária no Amazonas 1852 - 1878⁷⁶

| Ano | Aluno – Masculino | Aluno - Feminino | Total de alunos |
|------|-------------------|------------------|-----------------|
| 1852 | 107 | — | 107 |
| 1853 | 226 | 13 | 239 |
| 1854 | 306 | 14 | 320 |
| 1855 | 428 | 14 | 442 |
| 1856 | 518 | 45 | 563 |
| 1857 | 519 | 52 | 571 |
| 1858 | 448 | 52 | 530 |
| 1859 | 386 | 58 | 444 |
| 1860 | 440 | 85 | 525 |
| 1861 | 434 | 85 | 419 |
| 1862 | 406 | 56 | 462 |
| 1863 | 430 | 35 | 465 |
| 1864 | 455 | 67 | 522 |
| 1865 | 360 | 36 | 396 |
| 1866 | 524 | 83 | 607 |
| 1867 | 504 | 122 | 626 |
| 1868 | 445 | 90 | 535 |

⁷⁵ Fala do Presidente da Província do Amazonas. 1878, p. 7.

⁷⁶ A parte do quadro tem como fonte os dados de Rizzini (2004, p. 412), contudo, as fontes por ela usadas para estruturar o quadro, são por nós também investigadas. Os dados no quadro referentes a 1852 a 1868 foram coletados do relatório de 4/04/1869, nele, incluíam-se os alunos (as) do ensino particular. O relatório de 1862 registra que em 1861, existiam 25 escolas, contudo 10 encontravam-se vagas, sendo 8 para meninos e 2 para meninas. A frequência foi de 456 alunos (as) (p.14). No relatório provincial de 1/10/1864 informa que o total de alunos do ensino primário incluía 64 alunos (as) das três cadeiras de Primeiras Letras sediadas na capital da Província (p.24). Consta no relatório de 25/08/1878 arrolado no total de matrícula a existência de uma escola mista frequentada por alunos do sexo masculino e feminino (p.17).

| Ano | Aluno – Masculino | Aluno - Feminino | Total de alunos |
|------|-------------------|------------------|-----------------|
| 1869 | 488 | 139 | 625 |
| 1870 | 373 | 171 | 544 |
| 1871 | 663 | 168 | 831 |
| 1873 | 591 | 191 | 782 |
| 1874 | 950 | 257 | 1.207 |
| 1875 | 861 | 256 | 1.117 |
| 1876 | 1.042 | 313 | 1.355 |
| 1877 | 887 | 394 | 1.281 |
| 1878 | 760 | 266 | 1.026 |

Fontes: Relatórios da Província do Amazonas, 04/04/1869, p.19 (de 1952 a 1868); 25/03/1870, p.14; 1871, Anexo IV-1; 25/03/1872, Anexo 3; 25/03/74, p.21; 25/08/1878, p. 17; 29/03/1879, p.24

Como se observa, o número de alunos tanto do sexo masculino, quanto do sexo feminino teve aumento significativo nesses 24 anos da Província do Amazonas. Identifica-se levemente o aumento do número de alunas nas escolas, e em alguns anos, ultrapassou ao número de alunos. Devemos, entretanto, considerar pelos relatos de vários diretores da Instrução Pública do Amazonas, sobre os dados estatísticos que “não são muito confiáveis” em função de erros cometidos pelas Comarcas e pelos professores referentes aos números dos alunos que tem frequência nas aulas de Instrução Primária.

Salientamos que parte dos dados inseridos no quadro foram referenciados por Irma Rizzini, e juntamos a eles, os dados arrolados nos relatórios dos vários diretores da Instrução Pública nos anos indicados no quadro. A partir disso, foram por nós reorganizados e sistematizados para melhor compreensão e interpretação. Ressaltamos que os dados que alimentaram os relatórios baseavam-se nos mapas encaminhados pelos professores e professoras das cadeiras do ensino elementar por toda a Província, alguns incluíam apenas os alunos que estavam a frequentar as aulas enquanto que em outros mapas, incluem todos os alunos matriculados. Daí a explicação e reclamações de alguns diretores da Instrução Pública quando dizem que os dados não são assim tão confiáveis.

Apesar de o quadro evidenciar um expressivo aumento do número de alunos e alunas nas escolas primárias em toda a Província, as falas⁷⁷ dos presidentes da Província ainda estavam repletas de queixumes relativos à falta de interesse por parte da população mais carenciada, na busca dos fundamentos do ler, escrever e contar, subscrevendo que sendo o ensino gratuito, fornecido pela Província sem restrições de livros, papel e tudo o que é mais que é necessário, não é visto como mais valia para suas vidas, como podemos observar na transcrição abaixo:

⁷⁷ O termo “fala” quer seja de diretores da Instrução Pública, quer seja das autoridades governativas, por nós aqui reproduzidas, é a expressão usada por eles, ao fazerem suas comunicações que estavam contidas em relatórios e ou mensagens na Assembleia legislativa do Amazonas.

há indiferença da população pela instrução e educação da infância pela (talvez) demora prolongada dos meninos na escola, pois saem no fim de 8 ou mais anos com pouco ou nenhum resultado. Com isso, pode-se dizer, sem errar muito, que três quartos da sua população não sabem ler nem escrever. Exceto nas cidades e vilas mais consideráveis, ela acha-se disseminada pelos lagos, igarapés e pelas margens dos rios, em lugares mais ou menos distantes das freguesias, ordinariamente desertas, e onde as vezes não se encontra uma pessoa que saiba ler e escrever, como tive ocasião de observar no Rio Negro, Solimões e Canumã. As famílias vivem em sítios isolados, e para bem dizer, entregues aos seus próprios recursos⁷⁸.

Os registros inscritos nas comunicações intitulada de “falas” dos diretores da Instrução Pública vão em conformidade a outro dado muito frequentemente alargado nos relatórios no entendimento da importância que é dada a instrução, tornando-a uma valência *sine qua non* para engrandecimento de um povo, de uma sociedade, do uso fruto dos direitos e, assim, construir uma Nação civilizada. Por outras palavras, os queixumes do poder governamental do insucesso da Instrução Primária tinham várias causas. Para os diretores, a indiferença da população pela Instrução Pública era oriunda pela falta de vários aspectos: ausência de pessoas habilitadas para o magistério (professores com formação para o magistério); ausência de uma Escola Normal para formar com competência pedagógica teórica e prática os professores e mais tarde as professoras para o magistério primário; a falta de inspeção escolar às escolas e aos professores; falta de habilidade política com os poderes locais gerando intrigas e ou politicagem e; falta de organização didática, pedagógica que favorecesse maior sucesso do ensino e da aprendizagem.

Apesar dos queixumes que dão suporte aos relatos das mensagens e de alguns relatórios, a Escola Primária no período foi uma instituição que ajudou a desbravar os sertões desérticos da Região, instalando-se nos locais onde houvesse uma dezena ou mais de crianças e jovens para estudar. Como nos diz Irma Rizzini (2005), nascia enraizada na pequena localidade, pois, geralmente a proposta de sua criação era oriunda do próprio local, solicitada por professores ou pelos próprios moradores da localidade, principalmente nos anos finais do período imperial.

Muito embora fosse uma instituição ligada aos poderes das províncias, nos confins da região, no meio da selva, e ainda na obrigação de atender às normas e às exigências regulamentares da Instrução Pública estabelecida para todo o Amazonas, estava, contudo, imbricada na política local. Entretanto, não ignorou as demandas e necessidades dos pais de mudar-se para outro lugar, imputadas pelas atividades laborais indispensáveis à sobrevivência da família e ou dos responsáveis pelos alunos, dos próprios alunos partícipes também desses afazeres agrícolas, extrativistas e

⁷⁸ Fala da Diretoria Geral da Instrução Pública da Província do Amazonas. Relatório do Presidente da Província, 1872, Anexo 3, p. 4.

alimentares que ocorriam em determinado lugar da floresta, das margens dos rios em determinado período do ano.

Por volta de 1870 e 1880, pelos dados de Irma Rizinni abaixo, décadas finais do Império, as preocupações relativas à educação da população para além de ter atenção governamental, envolvem também a camada social considerada letrada de Manaus que sob a influência das ideias liberais e também conservadoras passa a ser prioridade.

A educação tornava-se uma prioridade para os liberais e conservadores. Atentos às grandes questões do Século das Luzes, governantes e governados estavam com os pés na terra local Pais de alunos e moradores das pequenas localidades do interior das províncias forçaram a abertura de nichos de participação nas questões da instrução oficial, através das cartas aos jornais e às diretorias de instrução pública. Para o 'bem' ou para o 'mal', a educação do povo alcançou uma posição de destaque na região, no âmbito da população, do Estado e da Igreja (Rizinni, 2005, pp. 15-16).

Em um dos Relatórios do Presidente da Província, há registro de resposta aos debates travados pelos grupos políticos liberais e conservadores, sobre a expansão da oferta da Instrução Pública Primária, em 1872, com a ampliação de vagas através da criação de duas escolas noturnas em Manaus⁷⁹. A primeira criada em junho de 1872 e a segunda criada em outubro, também de 1872 “em benefício principalmente d’aquela que entregues a trabalhos durante o dia não podem frequentar outros estabelecimentos de instrução”⁸⁰.

Era essa uma das justificativas registrada no relatório e figuradas no quadro 14, dizendo ainda que as duas primeiras escolas noturnas de Manaus funcionariam em prédios, que durante o dia, eram ocupados pelo Ensino Público Primário. Pelo relatório provincial de 1874, temos registrados os números de alunos que faziam das vagas das duas escolas noturnas. As duas escolas referendadas nos relatórios e figuradas no quadro a seguir foram reorganizadas e transformadas em Grupo Escolar em 1897.

Quadro 14 - Número de alunos nas escolas noturnas de Manaus em 1874

| Escolas | Matrícula | Aluno Ouvinte | Aluno Existente |
|-------------------------------------|------------|---------------|-----------------|
| Escola do Bairro do Remédio | 83 | – | 34 |
| Escola do Bairro São Vicente | 60 | 22 | 54 |
| Total | 143 | 22 | 88 |

Fonte: Relatório da Província do Amazonas (1874, p. 22)

⁷⁹ Relatório do Presidente da Província do Amazonas em 1874, p. 21.

⁸⁰ Relatório do presidente da Província do Amazonas sobre a Instrução Pública em 1873, p.10.

Outras freguesias, lugares, vilas e povoados no interior da Província foram criando igualmente e paulatinamente suas escolas noturnas no decorrer dos anos que se seguiram. Ressaltamos, contudo, que as fontes por nós inquiridas, não subscrevem dados de matrículas referentes a alunas nas escolas noturnas. Não identificamos nas fontes primárias e nos aportes historiográficos da história da educação, no que diz respeito à educação de meninas em todas as Províncias do Império, a Instrução Elementar no horário noturno para o gênero feminino, ainda não se dá a ver.

Os dados subscritos no quadro acima dão conta de que as duas escolas noturnas da capital tiveram nos anos subsequentes a sua criação, matrícula e frequência expressiva. Para José Ribamar Bessa Freire (2003) e Patrícia Melo Sampaio (2001) o alargamento da demanda de alunos matriculados era em decorrência do aumento populacional da Província que começa a receber imigrantes nordestinos fugindo da seca e da fome e “alimentados” pela propaganda veiculada pelo Império e para além, “alimentados” pelo imaginário da “riqueza fácil” e da “ilusão do fausto”, catapultado da economia da produção da borracha amazônica.

Nos anos finais do Império no Amazonas, pela Lei n. 506, de 4 de novembro de 1880, foi criada a Escola Normal. A criação da Escola Normal em Manaus foi resultado de intensa luta da sociedade em geral, dos diretores da Instrução Pública, de políticos, dos religiosos, dos pais, dos alunos que percebiam a necessidade de dotar a cidade de uma escola para formar os professores para as lides do Ensino Primário de toda a Província. Criação essa já tão reclamada por todos os envolvidos com a Instrução elementar, para que assim, os resultados educacionais da Província fossem cada vez mais eficientes e melhores.

A Escola Normal do Amazonas, criada pelo Regulamento de 1880, na Lei 506, só inicia suas atividades acadêmicas e pedagógicas a partir de 1882 nas mesmas dependências do Liceu do Ensino Secundário, Dom Pedro II. O modelo pedagógico-curricular adotado pela Escola Normal moldava-se no já instituído pela Escola Normal de Pernambuco, criada em 1878. Segundo o relatório de 1880, a modelagem se dava pelo fato de que a estrutura curricular e outros aspectos pedagógicos da Escola Normal de Pernambuco era o que havia de mais moderno dentre todas as demais Escolas Normais da Nação e também, pelo fato de que as duas províncias tinham vários aspectos em comum.

Para concluirmos as nossas análises referentes à Instrução Pública Primária na Província do Amazonas, apresentamos o quadro 15, que torna evidente o crescimento do ensino elementar em todo o Amazonas, um ano ante da República. O quadro inclui o número de alunos das escolas mistas

frequentadas por meninos e meninas com idade entre nove ou dez anos sem, contudo, diferenciar o número relativo a meninos e meninas, pois os relatórios não fazem essa distinção.

Quadro 15 - Alunos e alunas matriculadas nas Escolas Públicas na Província do Amazonas no ano de 1888

| Tipo de Escola | Capital | Interior | Total |
|----------------|------------|-------------|--------------|
| Masculino | 187 | 1051 | 1.238 |
| Feminino | 344 | 568 | 912 |
| Mista | 98 | 151 | 249 |
| Total | 624 | 1770 | 2.399 |

Fonte: Relatório da Província do Amazonas (1888, Anexo 3)

No Relatório de 1888, identificamos quem são os sujeitos aprendizes das escolas primárias da Província. São crianças e jovens das camadas médias, os filhos dos pequenos comerciantes, os filhos das lideranças locais, os filhos dos funcionários públicos, os filhos de militares de baixa patente e algumas crianças e jovens do estrato social pobre e carente. As matrículas nas escolas não são extensivas à população indígena e ou a seus descendentes, como também, para as crianças e jovens filhos de escravos, mesmo aqueles nascidos após a Lei do Ventre Livre em 1871⁸¹.

E para além, em quase todo o território nacional no final do Império, as crianças de “infância abandonada”, em especial os “ingênuos” e filhos dos chefes de algumas etnias indígenas, “os principais”, não faziam parte do estrato da sociedade que usufruíam o direito à Instrução Pública “ofertada” pelas Províncias e nem pelo Estado Nacional brasileiro. No Amazonas, algumas crianças índias originárias das etnias localizadas no rio Negro, Madeira, Purus, Juruá, Solimões e Japurá eram encaminhados a Manaus para o aprendizado de um ofício. Os meninos eram dirigidos a Escola de Aprendizes e Artífices, enquanto que as meninas eram encaminhadas para o Asilo, na intenção de “aportuguesá-las”, afastando-as do instinto da ociosidade e ignorância. As Escolas de Aprendizes e os Asilos no Amazonas, para além de receber crianças de origem indígena, recebiam meninos “desvalidos da sorte”. Eram aquelas que em idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em estado de pobreza, que além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância pelas ruas. Esses meninos e meninas eram conduzidos pela autoridade policial às Escolas de Aprendizes e aos Asilos. Os meninos recebiam instrução primária e aprendiam dentre outros os ofícios, o da tipografia, da alfaiataria, da carpintaria, da marcenaria, da funilaria, da arte da

⁸¹ Lei do Ventre Livre é a Lei nº 2040 de 28.09.1871, conhecida como lei do Ventre Livre, assinada pela Princesa Isabel. Era uma lei abolicionista que tinha considerava livre todos os filhos de mulher escravas nascidos a partir da data da lei, 1871. Como seus pais continuariam escravos, pois, a abolição total da escravidão só ocorreu em 1888 com a Lei Áurea, a lei estabelecia duas possibilidades para as crianças que nasciam livres. Poderiam ficar aos cuidados dos senhores até os 21 anos de idade ou entregues ao governo. O primeiro caso foi o mais comum e beneficiaria os senhores que poderiam usar a mão-de-obra destes “livres” até os 21 anos de idade. Retirado de www.suapesquisa.com/historiadobrasil.

sapataria. E as meninas, recebiam instrução primária e os ofícios ligados às prendas domésticas como culinária, bordados, costuras, etc..

Nos documentos que por nós foram contactados e analisados na investigação⁸², identificamos que em 1872, com a entrada em vigor de um novo regulamento de 16 de março, foram criadas as primeiras Escolas Primárias, dotadas específica e arquitetonicamente para serem escolas. Estavam assim constituídas: duas escolas para o sexo masculino situadas no bairro dos Remédios e no bairro de São Vicente e outra no bairro do Espírito Santos para o sexo feminino. O mobiliário das escolas foi adquirido nos Estados Unidos no entendimento de que lá se fabricava o que havia de mais modernos para o Ensino Primário. São essas escolas que pelo Decreto de n. 191 de 9 de setembro de 1897, no governo de Fileto Pires, organizam-se pedagógica e arquitetonicamente nos Grupos Escolares, criados pelo Regulamento que dá nova organização à Instrução Pública no Estado do Amazonas.

O quadro 16 que se segue, revela um “retrato” referente ao número de Escolas e Matrículas de Alunos do Ensino Primário nas Escolas dos Estados brasileiros em 1908.

Quadro 16 - Ensino Primário no Brasil – 1908

| Estados Federais | Escolas Públicas | Matrículas |
|-----------------------------------------|------------------|----------------|
| Minas Gerais | 2.173 | 110.018 |
| São Paulo | 1.714 | 83.513 |
| Rio Grande do Sul | 1.516 | 67.370 |
| Distrito Federal (capital da República) | 491 | 57.271 |
| Bahia | 1.007 | 47.288 |
| Rio de Janeiro | 485 | 24.773 |
| Pará | 433 | 19.870 |
| Ceará | 382 | 16.267 |
| Santa Catarina | 376 | 14.159 |
| Pernambuco | 356 | 21.130 |
| Paraná | 309 | 13.566 |
| Alagoas | 271 | 13.255 |
| Sergipe | 245 | 8.839 |
| Paralba | 223 | 9.870 |
| Maranhão | 217 | 11.441 |
| Piauí | 146 | 7.754 |
| Rio Grande do Norte | 152 | 7.001 |
| Goiás | 162 | 6.134 |
| Espírito Santo | 175 | 6.359 |
| Amazonas | 198 | 5.476 |
| Mato Grosso | 107 | 5.288 |
| Total | 11.101 | 567.346 |

⁸² Os documentos por consultados são os Relatórios de Diretores Gerais da Instrução Pública do Estado e as varias Mensagens governamentais do Estado do Amazonas.

Fonte: Relatório da Instrução Pública do Estado do Amazonas (1910, p. 240)⁸³

Observa-se no quadro que o Amazonas é um dos Estados Federais que possui um dos menores números de matrículas de alunos dos Estados brasileiros, confirmado pelas várias falas das autoridades escolares e governamentais que listam vários fatores causadores da não efetivação da Escola Primária no Estado. Dentre os fatores destacam-se: o geográfico (rios, florestas, localização das habitações, etc.); a compreensão da sociedade em perceber a importância da escolarização como valência do desenvolvimento e crescimento intelectual; tem-se falta e despreparo dos professores para trabalhar nas vilas, povoados e ou cidades do interior; baixos salários dos professores; os familiares das crianças e dos jovens não percebem a necessidade e mais valia em terem seus filhos escolarizados e instruídos nos saberes científicos úteis na sua vida e para sua vida.

⁸³ Relatório compõe mensagem do Governo do Estado do Amazonas a Assembleia dos Representantes, Anexo 5, 1920, p.210.

Capítulo V – Os Grupos Escolares de Manaus 1880 – 1890: a escola republicana de ensino primário

“Quando, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola em um mesmo local, o Diretor Geral poderá fazê-las funcionar em um só prédio para esse fim construído ou adaptado.... Tais escolas terão a denominação de Grupo Escolar, com a sua respectiva designação numérica em cada localidade se destinaram a educar separadamente, em classes, crianças de ambos os sexos”⁸⁴.

⁸⁴ Decreto n. 191 de 9 de setembro de 1897, Capítulo II, artigo 7º da Criação das escolas e formação dos Grupos Escolares, contido no Regulamento da Instrução Pública do Estado do Amazonas. 1898, p. 6.

A comunicação feita pelo governador do Estado do Amazonas, Fileto Pires referente ao novo ordenamento para a Educação Escolar inscrita em Regulamento, no qual determinava, dentre vários outros assuntos referentes à educação do Estado, o estabelecimento de uma nova organização do ensino primário. Na nova organização foram criados os quatros primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus. Objetivando tornar os Grupos Escolares um dos lugares de excelência e de racionalidade pedagógica, igual aos das outras capitais da Nação, destinados à educação primária das crianças e jovens de ambos os sexos. Os registros iniciais referentes à criação dos primeiros grupos escolares estão contidos no Decreto de n. 191 de 9 de setembro de 1897, quando se dá a nova organização da Instrução Primária do Estado e no ano seguinte é publicado o Regulamento do funcionamento, de suas dinâmicas pedagógicas e administrativas⁸⁵.

O capítulo tem o propósito de mostrar a criação, o processo de regulamentação, de funcionamento e as dinâmicas pedagógicas e administrativas dos primeiros Grupos da cidade de Manaus. Ao trazer à luz a pesquisa histórica dos Grupos Escolares, evidenciaremos, nas análises, a continuação da existência das escolas isoladas, como parte da composição da “rede” de escolas que ministravam em seus espaços pedagógicos o ensino primário na cidade de Manaus.

Na configuração e análise descritivas das dinâmicas das legislações reguladoras e das pedagogias adotadas no funcionamento dos Grupos Escolares, vamos mostrando o contorno histórico no tempo médio, na intenção de compreender como o social, o político e o econômico se entrelaçam e ajudam a explicar e entender a adoção de um novo modelo de escola primária para suas crianças e jovens na cidade de Manaus que se quer fazer moderna, urbana, “civilizada”.

5.1 Os Grupos Escolares

A criação dos Grupos Escolares em todo o Brasil emerge no seio do projeto político republicano de reforma social e do desejo de tornar a educação primária cada vez mais popular em todos os centros urbanos brasileiros. A fórmula mágica para isso foi reunir escolas.

Em Manaus, se junta ao projeto republicano, “à necessidade da construção de novos espaços apropriados para o ensino público, associada às dificuldades orçamentárias em fazê-los” (Duarte, 2009, p. 158). Como em outras capitais e outras cidades da nação, os Grupos Escolares de Manaus foram o resultado da junção em um só edifício, de várias escolas (salas de aula ou turma), na tentativa de assim diminuir os gastos da administração pública, o que reverbera na solução do problema da falta

⁸⁵ Decreto n. 191 de 9 de setembro de 1897, Capítulo II, artigo 7°. Regulamento da Instrução Pública do Estado. 1898, p. 61.

de lugares apropriados ao ensino e aprendizagem dos saberes que compõem o currículo do ensino primário, com matérias de aportes científicos, fazendo uso de métodos pedagógicos do ensino intuitivo.

A criação dos primeiros grupos em Manaus compõe o lastro de políticas públicas realizadas pelos poderes locais para a cidade, no entendimento de que Manaus necessita ter uma aparência urbana e moderna, deixando através da arquitetura suntuosa, seu passado de cidade ribeirinha de sociedade simples, humilde e de aparência indígena. No conjunto do embelezamento da cidade, os Grupos vêm compor a cena pública de cidade educada, que educa suas crianças e jovens em escola de suntuosa aparência, em prédios e em lindos chalés vistos e reconhecidos pelos habitantes como moderno lugar do saber escolar.

Manaus vive um *boom* de infinitas remodelações e modernas inovações urbanas. Seus governantes sucessivamente ajuízam que era necessário dotar a capital do Estado de espaços urbanos de lazer, residências luxuosas, palacetes, de edifícios públicos majestosos como o Palácio da Justiça e o Teatro Amazonas e serviços públicos como: elétricos, sanitários higiênicos, canalização de águas e esgotos, coletas de lixo, aterramentos de vários igarapés, construções de pontes, pavimentação das vias públicas, criação de praças e jardins, transportes urbanos.

Na ótica governista, a cidade “deveria” acompanhar e seguir o que é registrado e o que é feito nos maiores e modernos centros urbanos do país como o Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Para a governança, Manaus “tinha que” mostrar e resplandecer ao restante do país que vivia a riqueza e o fausto, proporcionados pela produção e comercialização da borracha. Riqueza essa que circulava em seus espaços urbanos e pelo seu porto fluvial, o “Porto de Lenha”⁸⁶, localizado em frente à cidade, cuja atividade comercial mercantil, fez movimentar a economia que impulsionava toda a modernidade material e cultural vivida e vista pela cidade.

As alterações modernas e opulentas provenientes da riqueza gerada pela borracha alterou profundamente a morfologia social não só do Amazonas, como de toda a Amazônia brasileira, com a migração, para a região, de trabalhadores, que se deslocando rio acima e rio abaixo, ajudava a formar novos postos de povoamento, novos postos de comércio e novos seringais. Dentre os grupos de

⁸⁶ “Porto de lenha tu nunca serás Liverpool” é uma música de autoria de Aldizio Filgueiras e Torrinho. A canção compara o porto de Manaus à época da produção de borracha com o Porto da cidade inglesa de Liverpool. É uma obra musical largamente cantada e celebrada na cidade de Manaus, quando se quer mostrar a cidade de Manaus como ela realmente era e ainda o é, dentro do contexto social, econômico e cultural do restante do Brasil, principalmente as regiões sul e sudeste, no período em que a cidade esbanjava uma riqueza econômica produzida pela extração e exportação da borracha. Por se encontrar a margem do rio Negro, afluente do rio Amazonas, o porto de Manaus desde a sua revitalização no período da borracha, tornou-se no final do século XIX e até a metade do século XX, elemento importante e único para circulação e escoamento de toda a riqueza produzida pela região, como também, dos produtos oriundos da Europa e do sudeste do país que ajudaram a embelezar e transformar Manaus em uma cidade moderna, considerada por alguns historiadores e pesquisadores locais, como a “Paris dos Trópicos”.

migrantes estrangeiros destacam-se: portugueses, espanhóis, ingleses, sírios, libaneses, judeus etc.. Sendo eles, em sua maioria, responsáveis pela vastíssima e volumosa importação de bens de consumo e pela exportação da borracha, ajudaram a construir, com as mercadorias importadas, mais valias para a cidade de Manaus e de seus habitantes, na tentativa do distanciamento dos “hábitos nativos tão pouco civilizados”. Sobre isso, Ana Maria Daou nos diz que “foi a economia da borracha que facultou às elites (da Província e depois Estado) uma aproximação social e cultural com a Europa, já de muito cultivada; orgulhavam-se da riqueza promovida pela floresta” (Daou, 2004, p. 21).

Pela imagem da figura 12, podemos visualizar uma das principais avenidas da cidade de Manaus, denominada de Eduardo Ribeiro. A imagem nos faz perceber parte da urbanização e o uso do bonde como transporte público, viabilizando a circulação e a mobilidade dos seus habitantes por parte da cidade, porque a outra parte, continuava a usar carroça como meio de locomoção.



Figura 12 - Avenida Eduardo Ribeiro – Centro da Cidade - Década de 1910

Fonte: Arquivo do site Manaus de Antigamente

Compondo esse cenário de moderna urbanização e “vistosos” edifícios públicos, são criados os Grupos Escolares, para acompanhar a “onda de modernidade pedagógica” instaurada em várias capitais dos Estados brasileiros. Os primeiros foram criados e instalados em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro como a “Escola do Progresso”, “Templo de Civilização” a “Escola da República para República”.

Os Grupos Escolares, em todo o território nacional, habitavam o imaginário coletivo da sociedade brasileira, como também dos grupos de intelectuais ligados à educação escolar. Os governantes brasileiros compreendiam os grupos escolares como o estereótipo da escola pública ideal e necessária para se qualificar com excelência, pois o ensino e aprendizagem dos conteúdos

curriculares das matérias escolares, *corpus* pedagógicos do ensino primário era, conseqüentemente, um contributo à formação intelectual, moral e também à modelação física e à criação de “bons hábitos”, tão essenciais para a sociedade que se queria consagrar como civilizada, republicana e moderna. Em Manaus não era diferente. A escolarização garantia a formação dos filhos das oligarquias comercial, dos produtores e exportadores da borracha do Amazonas e dos filhos de alguns funcionários públicos e profissionais liberais em harmonia com os hábitos civilizatórios estabelecidos.

Para Geraldo Gonçalves de Lima, essa nova organização, para além de comportar um currículo capaz de desenvolver nos alunos maior conhecimento, mais saberes em diversas áreas das ciências, dá a conhecer, através de uma “cena pública”, nova estruturação arquitetônica de espaço público, destinado exclusivamente à escolarização que:

Refletem um conjunto de rituais acadêmicos, possuidores de sentidos e significados, transmitindo uma quantidade de estímulos, conteúdos e valores de um chamado currículo oculto, sendo fonte de experiência e aprendizagem. Considerando isso, a separação das salas de aula por séries, sexo ou características dos alunos, bem como a disposição das cadeiras de forma regular reforçam a tendência moderna de controle dos tempos, dos movimentos e dos comportamentos sociais e individuais. A Estrutura arquitetônica possuía, então, um papel fundamental e relevante que, de certa forma, expressam as tendências tayloristas de economia de tempo e disciplinarização dos movimentos (G. G. Lima, 2014, p. 119).

Criados no governo de Fileto Pires pelo Decreto de número 191 de 1897, o qual determinava uma nova organização da Instrução Primária Pública do Estado, estabelecendo, dentre outras coisas, que o ensino primário ministrado em escolas públicas primárias receberia, algumas delas, a denominação de Grupos Escolares. Todavia, nos arredores da cidade e em outros lugares como vilas, povoados, localidades. permanecia a existência das escolas denominadas Escolas Isoladas de um único professor/professora e ou Escolas Auxiliares que eram: orfanato para as meninas e o educandário de artífices para os meninos.

Pelo documento de criação dos quatros Grupos, ficava estabelecido que, cada um deles, comportavam até 5 Escolas Isoladas com reunião de 30 alunos cada uma, com um só professor ou uma só professora regente. Cada grupo organizava-se em 4 classes correspondente aos 1º, 2º, 3º e 4º graus ou anos escolares do curso primário, daí serem chamados pela historiografia da educação de escolas graduadas, uma vez que o agrupamentos dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicavam uma progressividade da aprendizagem, passando de uma série a outra série sequente depois de terem sido considerados aprovados pela professor ou professora. A graduação do ensino proporcionava uma eficiência maior ao ensino/aprendizagem e uma divisão do trabalho escolar em graus, ao formar classes com alunos de mesmo nível cognitivo de aprendizagem.

Dentro dos Grupos Escolares, a racionalidade dos espaços indicava que em cada sala haveria uma placa indicativa da designação do grau e ou do sexo a qual era destinada, bem como um brasão com as cores e armas do Estado do Amazonas.



Figura 13 - Cidade de Manaus nos primeiros anos do século XX

Fonte: Museu da Imagem e do Som – MISAM

No mapa ilustrativo da figura 13, identificamos e assinalamos a localização geográfica dos Grupos criada por Fileto Pires em 1987, na cidade de Manaus. No bairro dos Remédios, localizavam-se os Grupos de Silvério Nery e José Paranaguá, no Bairro da República estava o Grupo Saldanha Marinho. O Grupo Gonçalves Dias ficava localizado no bairro do Caxangá e para além do bairro das Cornetas, estava o bairro chamado de “Tocos”, estava sediado o quinto Grupo, Cônego Azevedo.

A localização escolhida para sediar os quatros primeiros Grupos Escolar criados em Manaus não foi aleatória. Nos endereços escolhidos, já existiam e neles funcionavam algumas das chamadas Escolas Isoladas, de uma única turma, criadas em anos anteriores à criação dos Grupos. Suas localizações estavam em espaços pertencentes ao cenário urbano central da cidade, compondo o conjunto de remodelações urbanas e racionalização do espaço público, numa tentativa de superação e afastamento do estereótipo de precariedade que caracterizava, muitas vezes, a Escola Isolada de um só professor ou professora à época.

No ano seguinte, o Decreto 217 de 8 de janeiro de 1898, estabelece o Regimento Interno⁸⁷ dos Grupos Escolares, das Escolas Isoladas e das Escolas Auxiliares.

Nele todas as escolas públicas do curso primário no Estado do Amazonas como os Grupos Escolares, as Escolas Isoladas e as Auxiliares deveriam obedecer ao mesmo Programa de Ensino e organizavam-se em 3 cursos: o elementar em dois anos escolares, o médio e superior, funcionando em 4 anos ou graus.

5.1.1 Os prédios dos Grupos Escolares

No período final do Império, políticos, educadores e algumas autoridades locais defensores dos projetos republicanos de educação popular, passaram a considerar necessário e indispensável a existência de lugares especificamente edificadas e apropriados para o exercício dos serviços escolares. Rui Barbosa, em seus Pareceres sobre o ensino primário, afirmava que “não há instrução popular sem escolas, nem escolas sem casas escolas” e refere-se a um espaço especializado com características apropriadas à sua função. Afirma ainda “o que necessitamos não é possuir três ou quatro palácios suntuosos, mas relativamente inúteis ... de um sistema estabelecido, que consagre regularmente a cada escola o seu edifício, completo, ainda que modesto” (Barbosa, 1947, p.233). Essa ideia tornava o estabelecimento de ensino o mais representativo possível, da escola como lugar. Os edifícios onde os primeiros grupos começavam a funcionar deveriam ter a devida configuração do espaço destinado às concepções pedagógicas e às finalidades atribuídas à escola primária graduada criada para: “convencer, educar, dar-se a ver”.

Os primeiros cinco Grupos Escolares, criados em Manaus, funcionaram em locais onde já estavam estabelecidas Escolas Isoladas não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados ou graduados. Portanto, não eram prédios construídos especificamente para funcionar os Grupos, com exceção o do Silvério Nery. Deveriam, porém, seguir as recomendações estabelecidas pelo decreto que os criou, que eram:

- Situados em ponto mais central e de destaque da localidade e longe de qualquer vizinhança menos conveniente;
- Cada Grupo teria na sua frente uma placa com o seu nome;
- Em cada Grupo, em cada sala de aula, teria na sua porta, uma placa com a designação do grau e do sexo a que era destinada, bem como o brasão do governo do Estado;

⁸⁷ Decreto n. 217 estabelece o Regimento Interno para os Grupos Escolares, Escolas Isoladas e auxiliares primárias do Estado do Amazonas. 1898, pp. 5-9.

- Possuir um vestibulo ou sala de espera;
- Possuir um pátio coberto ou salão bastante arejado e claro para recreio;
- Salas de aulas com 31/32 metros de pé direito, área capaz de ter 1 metro quadrado por aluno. As salas de aulas deveriam estar sempre limpas e mantidas a sua conservação com varreduras diariamente. A conservação era de responsabilidades do professor ou professora e quando fosse necessário, lavaria a sala duas vezes no mínimo por mês para assim, procurando sempre, manter o ar fresco e arejado durante as atividades escolares;
- Na sala de aula, assim como nas paredes das privadas e dos mictórios, o professor poderia fixar quadros com regras e recomendações relativas ao asseio do ambiente e da higiene pessoal;
- A disposição dos bancos e carteiras na sala de aula levaria em consideração a iluminação advinda, principalmente, do lado esquerdo e do alto da sala;
- O Grupo Escolar seria provido de privadas e mictórios independentes para cada sexo. As paredes e o solo das privadas e dos mictórios deveriam ser revestidos de substâncias impermeáveis, de modo que facilitasse o completo e eficiente trabalho diário de higiene e limpeza;
- Lavatório exclusivo para uso dos alunos, mantidos com o mais escrupuloso asseio;
- Os reparos e pinturas, quando necessárias, em todo o Grupo, faziam parte das responsabilidades do diretor e deveria ser realizada no período das férias escolares.

5.1.2 Os primeiros Grupos Escolares de Manaus

Dos cinco Grupos que fazem parte do estudo, quatro Grupos Escolares da cidade de Manaus, foram criados ao mesmo tempo pelo Decreto n. 191, de setembro de 1897 que regulamentou a Instrução Pública do Estado do Amazonas, publicado em 1898. Contudo, o início do funcionamento dos Grupos Escolares ocorreu no século XX em datas diferenciadas como veremos a seguir.

5.1.2.1 Grupo Escolar Saldanha Marinho

O Grupo Escolar Saldanha Marinho, mostrado pela figura 14, é o primeiro dos quatros grupos estudados por nós na Investigação. Recebeu esse nome em função da sua localização geográfica estar situado na Rua Saldanha Marinho, esquina com a Rua Costa Azevedo. Dois, dos quatros grupos estudados por nós, tem sua nomenclatura devido ao fato de ter suas instalações efetivadas em rua que tinha aquele nome.



Figura 14 - Grupo Escolar Saldanha Marinho 1911

Fonte: Museu na Imagem e do Som - Misam

O nome da rua e do Grupo Escolar foi uma homenagem ao político pernambucano monarquista e republicano, Joaquim Saldanha Marinho que também era jornalista e sociólogo brasileiro. Foi presidente das províncias de Minas Gerais de 1865 a 1867, de São Paulo de 24 de outubro de 1867 a 24 de abril de 1868, foi deputado geral pelo Estado do Amazonas no período de 1878-1881 e Senador da República pelo de Distrito Federal (Rio de Janeiro), de 1890 até sua morte em 1895⁸⁸.

O Grupo Escolar Saldanha Marinho foi criado em 1897 no governo de Fileto Pires. Porém, sua organização e funcionamento tem início em 1900 pelo Decreto de n. 393 de fevereiro,⁸⁹ em conformidade com o Regimento Geral da Instrução Pública sancionado pelo governador do Amazonas, José Cardoso Ramalho. Quando o Grupo iniciou seu funcionamento naquele endereço, em suas dependências já existia uma Escola Modelo.

O Grupo era o resultado da reunião das escolas que atendiam alunas do sexo feminino do bairro dos Remédios e a escola mista do bairro do Mocó. O somatório de alunos das duas escolas era mais de cem alunos, constituindo-se assim, um dos critérios estabelecidos pelo Regimento para o funcionamento de um Grupo Escolar na cidade de Manaus.

⁸⁸ Abranches, J. Governos; Blake, A. Dicionário; Leite Neto, L. Catálogo biográfico. 1889-1930. Retirado de www.al.pb.gov.br

⁸⁹ Diário Oficial do Estado do Amazonas, 06 de fevereiro de 1900, p. 1.

No Regulamento da Instrução Pública de 1900, o Grupo Escolar, na nova organização, funcionou com quatro graus de ensino primário, distribuído em primeiro, segundo, terceiro e quarto grau. Abrigava, ainda, em seu prédio uma Escola Modelo até 1904. Para além do Grupo Escolar e da Escola Modelo, seus espaços físicos sediavam também a Escola Normal, permanecendo nas dependências do prédio até 1907 quando se transferiu para um prédio próprio, construído pelo poder público para o seu funcionamento. O Regulamento também tratava do limite de aluno permitido para cada grau de ensino: até quarenta alunos no máximo e quinze no mínimo. Para cada grau de ensino, um professor, uma professora. Em 1910, o Saldanha Marinho funcionava com três graus do Ensino Primário e tinha como diretora a professora Julia Bittencourt⁹⁰.

Entre 1910 a 1913, o prédio do Grupo Escolar acolheu a Universidade Livre de Manaus, reconhecida por historiadores locais, como a primeira universidade do Brasil. Essa universidade foi a Instituição que deu origem à Universidade Federal do Amazonas – UFAM. No período em que o prédio do Grupo acolheu a universidade, as aulas e atividades laborais das duas instituições eram realizadas em horários contrários e diferentes.

O prédio do Grupo, ao longo do século XX, sofreu várias e necessárias restaurações. Em 1957 uma restauração adequou e ampliou suas dependências às necessidades pedagógicas reclamadas pelo Inspeto Geral da Educação, pelo diretor do Grupo e por todo seu corpo docente e discente. Em 1988, foi tombado como patrimônio histórico e cultural do Estado do Amazonas.

Pelos quadros 17 e 18 que se seguem podemos perceber um demonstrativo de matrícula de apenas alunas.

Quadro 17 - Demonstrativo da matrícula das alunas no ano letivo de 1909

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | 38 | 8 | 36 | 2 | 15 |
| 2º | 31 | 8 | 34 | - | 14 |
| 3º | 28 | - | 27 | 1 | 6 |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

⁹⁰ Mensagem do Governo do Estado do Amazonas (1911, p. 221).

Quadro 18 - Demonstrativo da matrícula das alunas no ano letivo de 1910

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | 43 | 20 | 58 | 5 | 19 |
| 2º | 38 | 4 | 42 | - | 8 |
| 3º | 27 | - | 26 | 1 | 6 |

Fonte: Relatório do chefe da Inspetoria de Ensino (1911)

Quando o Grupo entrou em funcionamento em 1900, a partir da junção de duas escolas e uma delas mistas, era composta por alunos do sexo feminino e masculino. O quadro acima tem registro apenas das matrículas de alunas, nos anos letivos de 1909 e de 1910. No relatório, não identificamos registro das matrículas dos alunos. Em 1909 e 1910 no Grupo Saldanha Marinho só estudavam meninas? Ou o registro de matrículas dos alunos não foi realizado? Quando observamos as fotografias que ilustram o capítulo identificamos a existência de meninos e meninas escolares nas imagens.

5.1.2.2 Grupo Escolar José Paranaguá

O Grupo Escolar mostrado pela figura 15, recebeu esse nome em decorrência de ter sido instalado para funcionamento e organização pedagógica na rua denominada de José Paranaguá. O nome da rua e, posteriormente, o nome do Grupo Escolar José Paranaguá foi uma homenagem ao personagem José Lustosa da Cunha Paranaguá, explorador da Região Amazônica e político abolicionista brasileiro. Foi presidente da Província do Amazonas, nomeado pelo Imperador D. Pedro II, ficando seu mandato no ano de 1884.



Figura 15 - Grupo Escolar José Paranaguá 1920

Fonte: Museu da Imagem e do Som – MISAM

Antes de se tornar Grupo Escolar, o prédio escolar foi inaugurado como sendo uma Escola Pública Primária Isolada do 1º Distrito em 1º de junho de 1895. A escola não possuía uma denominação oficial, era apenas chamada de “escola da Rua José Paranaguá” devido a sua localização, na administração do governador Eduardo Ribeiro. Em 1910, o Grupo José Paranaguá tinha como diretora, a professora Úrsula Marinho Machado.

Em 1936, o Governo do Estado realizou a construção de um pavilhão idêntico ao já existente ao lado do Grupo, para o funcionamento de um Jardim de Infância chamado de Úrsula Machado em homenagem à professora do Ensino Primário do Amazonas. A nova construção anexa, mais tarde foi incorporada ao Grupo, tornando-se parte dele.

Por volta de 1960, a Instituição sofreu um processo de evasão escolar, em virtude de grande parte de o seu alunado terem fixado residências em outras áreas da cidade, causando uma redução significativa do número dos discentes na escola. Em 1979, a Secretaria de Educação do Estado, determinou sua extinção (Duarte, 2009). Atualmente em seus espaços funciona o Conselho Estadual de Educação, órgão legislador da Secretaria Estadual da Educação-SEDUC. Seu prédio, em 1988, foi tombado como patrimônio Histórico e Artístico do Amazonas – CEDPHA (Duarte, 2009).

Seguem os quadros 19 e 20 demonstrativos sobre o número de matrícula referente ao período de maio de 1909 a abril de 1910. É registrando apenas o número de matrículas das alunas.

Quadro 19 – Demonstrativo de matrícula de alunas em 1909

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | 69 | | | | |
| 2º | 24 | | | | |
| 3º | 21 | | | | |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

Quadro 20 - Demonstrativo de matrícula de alunas em 1910

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | 69 | - | - | - | - |
| 2º | 35 | - | - | - | - |
| 3º | 25 | 28 | - | - | - |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

Como se observa nos dois quadros, não há registro sobre quantas dessas alunas são brasileiras, quantas estrangeiras e quantas foram eliminadas. Também se observa apenas o registro das matrículas de alunas. Na época, o Grupo atendia meninos e meninas ou só meninas? Observa-se pela fotografia que o grupo José Paranaguá era frequentado por meninos e por meninas.

5.1.2.3 Grupo Escolar Gonçalves Dias

O Grupo Escolar da figura 16 recebeu a denominação de Gonçalves Dias em homenagem ao poeta que era também advogado, jornalista, etnógrafo e teatrólogo brasileiro. Ele compõe o grupo de poetas que se caracterizam como “romancistas brasileiros” preocupados com as questões do indianismo. Os indianistas faziam referências à idealização do indígena, por vezes dono de cariz de mítico herói nacional, retratado sempre por eles, como “bom selvagem”. É autor de um dos mais belos poemas brasileiros chamado de “Canção do Exílio”. Foi ainda, um grande pesquisador das línguas das populações indígenas brasileira. Esteve na Província do Amazonas em 1861. Participou da Comissão Científica de Exploração com o objetivo de pesquisar a fauna, flora e principalmente a cultura das populações indígenas da região.

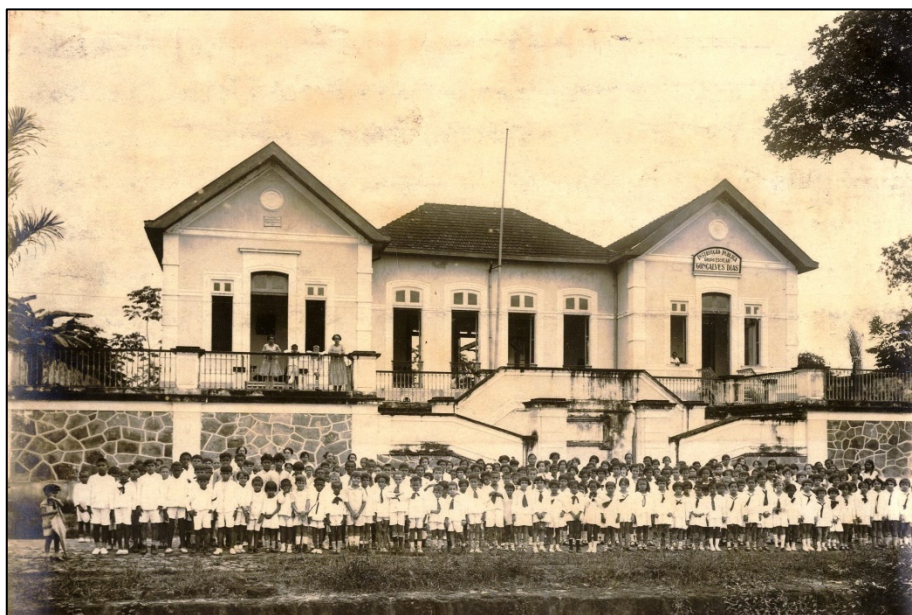


Figura 16 - Grupo Escolar Gonçalves Dias 1920

Fonte: Museu da Imagem e do Som - MISAM

O Grupo Escolar Gonçalves Dias foi instalado em um prédio estilo Chalé, situado à Rua Duque de Caxias, em frente à antiga Praça Rio Branco, hoje extinta. Funcionou inicialmente com três turmas:

uma masculina, uma feminina e uma mista⁹¹. Em 1910, por determinação da Inspeção de Ensino, foi desmembrada em duas turmas. A direção do Grupo era exercida pela professora Julia de Grana Vieira⁹².

O Grupo foi extinto em 1950 em virtude de o prédio apresentar problemas estruturais, colocando não apenas sua estrutura física e arquitetônica em perigo, mas a vida dos seus usuários. Sua área foi doada aos Salesianos da Igreja Católica pelo governo do Estado do Amazonas, criando ali o Patronato Santa Teresinha que ficou com a responsabilidade de manter, sob sua tutela, a continuação da escolarização das alunas no Patronato por dez anos, isto é, até 1960.

Os alunos que estudavam no Grupo Escolar foram transferidos para outras escolas, com outros professores mantidos pelo governo do Estado. Uma das Escolas que recebeu os alunos do Grupo Escolar Gonçalves Dias foi a Escola Salesiana para meninos, denominada de Domingos Sávio.



Figura 17- Grupo Escolar Gonçalves Dias: 1920-1924

Fonte: Museu da Imagem e do Som – MISAM

A fotografia ilustrativa da figura 17 acima nos revela uma sala de aula destinada às meninas, recebendo uma visita dos representantes da Inspeção de Ensino do Amazonas. Observa-se que os representantes fazem arguições a algumas alunas. As outras, de forma disciplinar, aguardam sua vez de serem arguidas. Percebemos, pela fotografia, meninas - alunas - de origem negra e indígena.

⁹¹ Nas fontes por nós consultadas que dão sustentação científica a investigação não foi possível identificar a data exata do início do funcionamento do Grupo. Sabemos que foi criado em 1897 pelo governo do Estado, sua instalação provavelmente aconteceu nos anos iniciais do século XX.

⁹² Relatório da Inspeção de Ensino contida na Mensagem do Governador Antonio Clemente Ribeiro Bittencourt de 1910, publicado em 1911.

Em mensagem do governo do Amazonas ao Congresso dos representantes, acompanhada dos relatórios dos chefes de repartições (hoje secretários de Estado) revela a situação crítica das escolas da cidade de Manaus e de outras cidades e localidades do Estado. Torna pública a situação precária de algumas escolas do ensino primário: não possuíam carteiras ou bancos para todos os alunos, existia apenas uma mesa e cadeira para o professor/professora e essas cadeiras e mesas, os professores/professoras usavam as de suas casas e ou emprestadas dos moradores, pais de alunos do entorno da escola. Às vezes, as cadeiras eram caixotes colocados sob as tábuas e ficavam encostadas nas paredes, de forma improvisada como banco para os alunos.

E mais, o chefe da Instrução do Estado destaca a situação precária dos prédios tipo Chalé dos Grupos: Saldanha Marinho, Gonçalves Dias e Cônego Azevedo, posto que possuem uma “construção pouco cuidadosa, obedecendo, entretanto a duplo plano de leveza e economia são incontestavelmente os menos impróprios dos prédios escolares construídos entre nós, necessitando todos radicais e urgentes reparos”⁹³.

Apesar dos Grupos terem positivamente uma excelente reputação pela governança e por toda a sociedade amazonense como escola republicana de dinâmica pedagógica e administrativa modernas, necessitavam de atenção, cuidados e reparos nas suas estruturas físicas e materiais.



Figura 18– Imagem geográfica que situa o Grupo Escolar Gonçalves Dias. 1920

Fonte: Museu da Imagem e do Som – MISAM

Na figura 18 acima, através da sinalização circular, identifica-se geograficamente a localização do Grupo Escolar Gonçalves Dias no tempo e no espaço de sua existência. Em 1909, o grupo Escolar Gonçalves Dias funcionava com duas turmas de 2º grau e no ano de 1910, existiam duas turmas de

⁹³ Relatório de 1910, contido na Mensagem do Governo do Estado do Amazonas (1911, p. 223).

alunos do 1º grau. Os quadros 21 e 22 abaixo, não apresentam matrícula em alguns graus do ensino primário, como também não especifica a nacionalidade dos alunos e das alunas.

Quadro 21- Demonstrativo de matrícula de alunos e alunas em 1909 no Grupo

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | – | – | – | – | – |
| 2º | 83 | – | – | – | – |
| 3º | – | – | – | – | – |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

Quadro 22 - Demonstrativo de matrículas em 1910 de alunos e alunas no Grupo

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | 70 | 63 | – | – | – |
| 2º | 21 | – | – | – | – |
| 3º | – | – | – | – | – |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

A ausência do número de matrículas em 1909, nos 1º e 3º graus é em decorrência de professores, professoras que se encontravam de licença médica, ficando o grau de ensino sem matrículas, sem aulas e sem registro. Nos chama a atenção, o número grande de alunos ouvintes.

5.1.2.4 Silvério Nery

O Grupo Escolar Silvério Nery, mostrado na figura 19 tem sua origem a partir de uma escola de uma única sala de aula destinada às meninas, situada no bairro dos Remédios. A criação da escola tem registro no Decreto de n. 130 de 30 de setembro de 1895⁹⁴ e pelo Decreto de 191 de 1897 ela é transformada em Grupo Escolar. A instalação do Grupo só aconteceu em 1907, quando seu prédio ficou pronto e, somente nesta data que tem início as atividades escolares do Grupo (Durango, 2009). No ano de 1903, no governo de Silvério Nery teve início a construção da sua sede, terminando apenas em 1907.

⁹⁴ Mensagem do Governo do Estado do Amazonas de 1895.



Figura 19 - Grupo Escolar Silvério Nery – 1920

Fonte: Museu da Imagem e do Som – MISAM

A localização geográfica e espacial do Grupo se dá em uma área localizada na esquina das ruas Miranda Leão e Coronel Pessoa, em frente à Praça Torquato Tapajós, conhecida hoje como Praça dos Remédios por se localizar na frente da Igreja Católica Nossa Senhora dos Remédios.

O Nome Silvério Nery dado ao Grupo Escolar foi uma homenagem ao engenheiro que esteve à frente do Estado do Amazonas no período de 1900 a 1904. Nascido em Coari em 1850 e falecido em 1934, foi deputado Provincial, Estadual e posteriormente Federal. A construção do prédio teve início em 1903, na sua gestão quando ainda era governador. Em 1931, o nome do Grupo foi substituído por Nilo Procópio Peçanha em homenagem ao ex-presidente da República Brasileira que esteve à frente da Nação no período de 1909 e 1910.

O prédio possuía uma arquitetura eclética de apurado esplendor, no estilo *Art Nouveau*⁹⁵ ornada de uma decoração nas fachadas, portas e janelas. Em 1907, o Grupo Escolar atendia 150 alunos, dividido em duas alas, cada uma das alas com três salas de aula. Em 1910, a escola era dirigida pelo professor Vicente Telles.

Apesar de o Grupo estar erigido em um suntuoso palacete, era segundo o Inspetor de ensino à época, uma construção inadequada, de improbidade e injúria pedagógica, também a falta de limpezas

⁹⁵ *Art Nouveau* é uma expressão francesa para "arte nova". Foi mais popular na Europa, mas a sua influência foi global. O período em que esteve muito em voga no Amazonas e principalmente em Manaus, foi chamado de *Belle Époque*.

causava sérios danos à saúde dos alunos pela ausência da higiene escolar. “O que ali sobra de ornamentos, falta comodidade e bem-estar; fartura de luxo na arquitetura, falta de ar e luz”⁹⁶.

Com o passar do tempo, o Grupo já não conseguia atender de forma suficiente e eficiente a demanda de matrículas de alunos e alunas. Suas dependências, como as salas de aula e banheiros, não eram adequadas para o atendimento de seu público escolar. Em 1934, com o nome de Nilo Peçanha, foi transferido para a Rua Joaquim Nabuco, centro da cidade e permanece ainda hoje lá.

Temos a seguir os quadros 23 e 24 demonstrativo de matrícula dos anos escolares de 1909 e 1910.

Quadro 23 - Demonstrativo de matrícula, em 1909 de alunos e alunas no Grupo

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | 80 | – | – | – | 16 |
| 2º | 32 | – | – | – | 4 |
| 3º | 40 | – | – | – | 7 |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

Quadro 24 - Demonstrativo de matrícula em 1910 de alunos e alunas no Grupo

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | Total de 129 | Muitos | – | – | – |
| 2º | | | – | – | – |
| 3º | | | – | – | – |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

O relatório apresentado pelo diretor do Grupo⁹⁷ não precisa a quantidade de alunos e de alunas matriculados em cada grau do ensino primário. O Grupo Silvério Nery, em 1909, possuía 2 turmas de primeiro grau com 40 alunos cada uma, 1 turma de 2º grau e 1 turma de 3º grau, o que corrobora para um total de quatro turmas, distribuídas em três graus. Em 1910, os dados não foram mensurados em detalhes sobre o número de alunos em cada grau de ensino, como também sobre a quantidade de alunos ouvintes. A existência de alunos ouvintes no Grupo, na data citada, foi segundo o relatório autorizado pelo Inspetor de Ensino. Identifica-se uma diminuição do número de matrícula em relação ao ano anterior. Provavelmente em consequência de licenças médicas usufruídas por vários professores da Instituição no decorrer do ano anterior, comprometendo a matrícula do ano seguinte. Pelos relatos, era um fato constante.

⁹⁶ Mensagem ao Congresso do governador do Estado do Amazonas com relatórios dos chefes de repartições (1911, p. 31).

⁹⁷ Mensagem ao Congresso do governador do Estado do Amazonas com relatórios dos chefes de repartições (1911, p. 31).

5.1.2.5 Cônego Azevedo

Para além dos quatros grupos citados, a cidade possuía mais um quinto Grupo que podemos observar pela figura 20, chamado de Cônego Azevedo, situado à Rua dos Tocos, hoje Xavier de Mendonça, localizada em um dos bairros mais antigos de Manaus, o de Aparecida. O Grupo foi criado a partir da reunião de duas escolas que lá funcionavam desde 1901, prédio em Chalé. Pelo Decreto n. 826 de 30 de setembro de 1907, no governo de Terreiro Aranha.

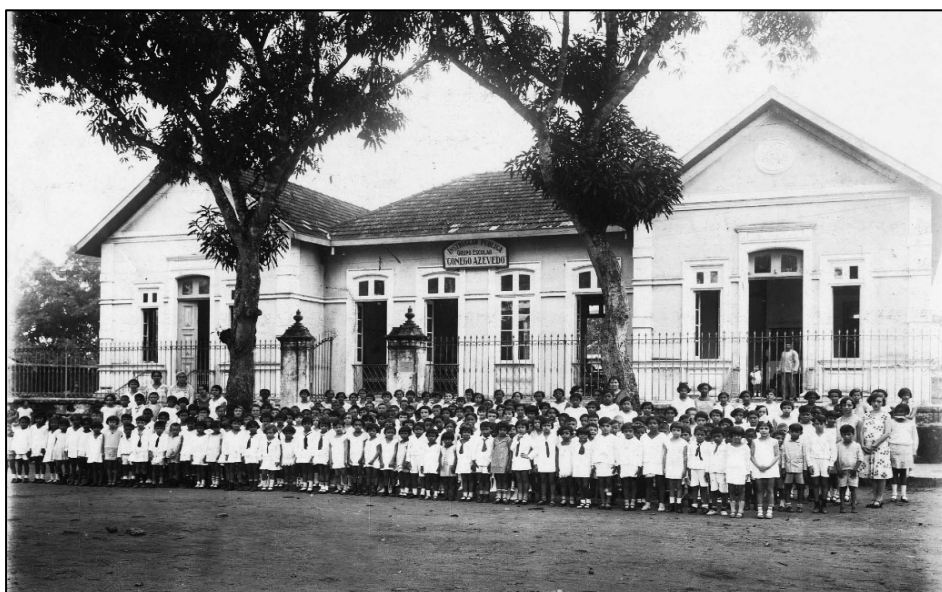


Figura 20 - Grupo Escola Cônego Azevedo -1920

Fonte: Site Manaus de Antigamente

Registrar o Grupo Escolar Cônego Azevedo no nosso estudo se dá pelo fato de sua organização e funcionamento ocorrer no marco temporal delimitado na nossa investigação 1890 – 1910.

Desde o início do seu funcionamento como Escola Isolada, o prédio em estilo Chalé, de bela arquitetura, recebeu algumas manutenções e reparos “aqui e ali” garantindo seu funcionamento no mesmo lugar até 1959, quando sofreu um desmoronamento. Em 1960, foi construída uma nova edificação com estilo arquitetônico bem diferente do antigo.

A Instituição Escolar recebeu o nome de Cônego Azevedo em homenagem ao Cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo, nascido no Maranhão em 1814 e falecido em 1879. A homenagem se fez pelo fato de que pela primeira vez um padre foi elevado à condição de sacerdote na Amazônia brasileira, ordenado na Catedral de Belém, capital da Província do Grão Pará no período do Império. Consagrando-se bispo o então Conego Joaquim Gonçalves de Azevedo.

Em 1909 e 1910 funcionavam 3 turmas: duas de 1º grau e uma de 2º grau. Sua diretora à época era a sra. Ambrosina Emília de Aguiar. A seguir elaboramos como nos Grupos anteriores, quadros 25 e 26, demonstrativos da frequência dos alunos nos anos de 1909 e 1910. Eram turmas de sala mistas, ou seja, atendia meninos e meninas.

Quadro 25 - Demonstrativo de matrícula, em 1909 de alunos e alunas no Grupo

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | 32 | - | - | - | - |
| 1º | 26 | - | - | - | - |
| 2º | 10 | - | - | - | - |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

Quadro 26 - Demonstrativo de matrícula em 1910 de alunos e alunas no Grupo

| Graus | Número de matrículas | Ouvintes | Brasileiras | Estrangeiras | Eliminadas |
|-------|----------------------|----------|-------------|--------------|------------|
| 1º | 35 | - | - | - | - |
| 1º | 35 | - | - | - | - |
| 2º | 13 | - | - | - | - |

Fonte: Relatório do chefe da Inspeção de Ensino (1911)

Elaboramos o quadro 27 como demonstrativo para melhor análise e compreensão dos anos de criação e início do funcionamento dos quatro primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus.

Quadro 27 - Início do funcionamento dos quatro primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus

| Nome do Grupo Escolar | Criação dos Grupos | Data de Funcionamento |
|-----------------------|----------------------------|-----------------------|
| 1. Saldanha Marinho | Decreto n. 191, de 09/1897 | 1900 |
| 2. Gonçalves Dias | Decreto n. 191, de 09/1897 | 1897 ⁹⁸ |
| 3. Silvério Nery | Decreto n. 191, de 09/1897 | 1907 |
| 4. José Paranaguá | Decreto n. 191, de 09/1897 | 1895 |
| 5. Conego Azevedo | Decreto n. 862, de 09/1907 | 1907 |

Fonte: Decreto N. 191 – 1997 e Regulamento Geral da Instrução Pública – 1909

5.2 As Dinâmicas Pedagógicas e o ofício de ordenar e ensinar nos Grupos

As dinâmicas Pedagógicas dos Grupos Escolares se projetam para além dos muros, das escadarias das entradas, dos jardins, das paredes, dos corredores e das salas. As dinâmicas

⁹⁸ Nas fontes por nós usadas e analisadas na investigação como Decretos (1897, 1900, 1909), Regimentos (1898, 1901, 1904) e Regulamento (1900, 1909) e Relatórios (1905, 1910), não foi possível precisar a data exata do início do funcionamento do Grupo Gonçalves Dias. Assim consideramos como data de seu funcionamento a da sua criação em substituição de uma Escola Isolada, que ali funcionava com duas turmas de alunos.

pedagógicas se justapõem ao organizacional que se faz ver no novo desenho da escola graduada, dotada de princípios da racionalização da aprendizagem e da vida social que o projeto republicano almejava com a transformação das antigas escolas primárias ou através da construção de outras de arquiteturas suntuosas, em escolas modernas, moralizadoras da cultura escolar das novas gerações: crianças e jovens de Manaus e por extensão as famílias e a sociedade em geral.

O conjunto da renovação e reconfiguração das escolas modernas em Grupos Escolares exigiu uma reformulação do processo organizacional didático-pedagógico até então inexistente. No interior do prédio-escola, uma nova gramática espacial se faz presente para os usos e para as várias funções diferenciadas na divisão especializada das atividades, na intenção de qualificar todo o processo ensino e as dinâmicas pedagógicas.

Nos Grupos Escolares é instalado um modelo de distribuição de poder que não existia até então nas Escolas. Por estarem reunidas em um só prédio, com vários graus do ensino primário, era necessária, na ótica da administração geral da educação, a existência de uma autoridade que dirigia e representaria o poder local, o diretor. Essa autoridade era a representação direta e hierarquicamente do poder dentro do Grupo. O que, conseqüentemente, implicou em uma redistribuição de papéis e funções na vida cotidiana no interior dos Grupos, como dos professores e das professoras, dos escriturários, dos alunos, dos pais ou responsáveis dos alunos, dos porteiros, das pessoas da limpeza.

5.2.1 O Diretor do Grupo Escolar e suas dinâmicas administrativas e pedagógicas

Na distribuição dos ofícios e das funções, a função e a ação do diretor constituíam uma nova centralidade de poder que se colocava entre professores e inspetores e entre estes e o pessoal administrativo. “A hierarquia submetia rigidamente, em uma rede de cumprimentos de deveres e obediência, diretor-professor-alunos; de outra parte, diretor-porteiro-serventes. Pais e comunidade foram excluídos, inicialmente, da participação da gestão do Grupo Escolar” (R. F. Souza, 1998, p. 83).

Os Grupos possuíam em cada instituição, um diretor. A escolha para a função obedecia alguns critérios a considerar: ser diplomado pela Escola Normal do Estado; ter experiência e prática na função do magistério; ter idade cronológica maior do que os professores ou da professora para exercer a função; ser preferencialmente do sexo masculino; e para além, ter sua nomeação registrada em Diário Oficial pelo governador do Estado para o exercício da função central na estrutura hierárquico-burocrática necessária para a existência e funcionamento do Grupo. A sua principal atribuição era de

fiscalização geral de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito espacial do Grupo, colaborando na transformação da mera “reunião de escolas em uma escola graduada e orgânica”⁹⁹.

Juntando-se ainda as suas várias atribuições: responsabilidade do acompanhamento da satisfatória frequência dos professores e dos alunos; supervisionar a execução de toda a escrituração do Grupo dentre elas os livros de ponto, diários de classe, as atas dos exames parciais e finais, os boletins, as matrículas dos alunos interessados em ingressar nos grupos, verificando se os critérios para fazê-las estavam sendo cumpridos; acompanhar as visitas que a escola recebia, quer seja das autoridades educativas, quer sejam dos pais e ou tutores dos alunos; organizar e administrar as questões referentes ao pessoal e questões disciplinares do corpo docente e discente, bem como a organização da folha de pagamento encaminhada ao governo do Estado para a sua efetuação; acompanhar a execução dos demais documentos elaborados em relação ao cotidiano de todas as práticas escolares; observar e acompanhar os processos de higienização e limpeza de todo o Grupo e assinar os relatórios feitos por cada professor do seu Grupo e após, encaminhar o relatório final e anual apresentando-o ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado.

O cargo de diretor foi uma nova função e estatuto administrativo para funcionar no interior do Grupo Escolar, criando uma representação do poder central da Instrução pública dentro da escola primária e que respondia por ela, em todos os seus aspectos, quer seja pedagógico, quer seja administrativo junto à governação Geral da Instrução Pública do Estado. O diretor responderia de forma imediata aos surgimentos dos problemas e questões relacionadas à instituição. Ao tornar-se interlocutor da escola, substituiu a comunicação direta dos professores com os poderes estruturais da organização e funcionamento da Instrução pública do Estado.

O critério de nomeação para a função de diretor, com o passar dos anos e com a consolidação do modelo escolar, modificou-se e passou a se ter, também, nomeações oriundas dos interesses políticos, contribuindo dessa forma, para uma configuração de estrutura administrativa paradoxal dentro da qual conviviam elementos da racionalização burocrática pedagógica e outros elementos pautados nas relações pessoais e de interesses políticos, o que segundo Rosa Fátima de Souza são “resquícios, por um lado, do patrimonialismo do Estado monárquico e da estrutura de poder oligárquico implantado com a República” (R. F. Souza, 1998) em uso em todo o território nacional.

⁹⁹ Regulamento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primário, pp.11 - 18, contido no Decreto n. 217 de 1898.

No entendimento governativo da administração pública, em moda na época, o diretor era o elemento fundamental para fazer funcionar a organização da escola graduada. Sua importância administrativa era vital para a boa funcionalidade do Grupo Escolar, pois dele se esperava tudo: o cumprimento e fiscalização das normas e legislações estabelecidas para a Instrução Elementar; a centralização do poder dentro da escola; a organização funcional da escola com seus professores e alunos; a coordenação pedagógica e a verificação dos “valores morais e dos bons costumes”; enfim, fiscalizar todo o processo que envolvia o sucesso do ensino e aprendizagem das crianças e dos jovens dentro do Grupo.

A função do diretor foi sendo dinamizada a partir dos exemplos de sua implantação em outras cidades brasileiras, como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. O exercício do cargo ou a função do diretor estava diretamente relacionado ao processo de racionalização do ensino primário e sua identidade como uma autoridade fiscalizadora e gestora do processo do ensino e da aprendizagem, construída desde os primeiros anos da criação e consolidada com a ampliação dos vários Grupos Escolares em todo o território brasileiro.

A importância dos diretores dos grupos não podia ser relativizada, pois eles constituíram, juntamente com os professores primários, o primeiro corpo profissional do magistério público dotado de uma identidade. A autoridade do diretor foi construída e alicerçada sobre o signo do poder do Estado, configurando o diretor como real representante do governo nos espaços da Escola, legitimada amplamente pelos professores, corpo de funcionários administrativos, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e também pela população local.

As competências atribuídas ao diretor pelo Regimento Interno da Instrução Pública para o Amazonas¹⁰⁰ foram sendo ampliadas com o passar do tempo, abrangendo aspectos administrativos e pedagógicos. Desde a criação dos Grupos Escolares, o diretor foi visto como o responsável pela implementação de todas as dinâmicas pedagógicas e da organização do uso de método de ensino. Competia-lhe, para além das atribuições citadas, fiscalizar todas as classes durante o funcionamento das aulas, elaborar horários, representar a escola, propor ao governo a criação e o preenchimento de vagas de professores adjuntos dentro do seu grupo; como também, nomeação e dispensa de professores.

¹⁰⁰ Regulamento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primário, p. 11 e 12 contido no Decreto n. 217 de 1898.

A criação e implantação da escola graduada implicaram em duplo processo de redistribuição do poder na organização escolar. Primeiramente, o processo externo tornou melhor e mais eficiente o serviço de inspeção escolar, condicionando o funcionamento dos Grupos Escolares por regulamento e por regimento. Segundo o processo interno, a redistribuição do poder implica no norteamo de papéis e regulamentação da vida cotidiana dos diferentes sujeitos que ali convivem: diretor, professores, alunos, funcionários da secretaria, da limpeza, os porteiros etc., o que, a partir de então, tornava a escola uma instituição mais racional e impositiva na formação intelectual e com características de escola republicana. Segundo Rosa Fatima de Souza (1998, p. 83),

No Império, a estrutura administrativa do ensino público era bastante simplificada. Havia um inspetor geral da Instrução Pública e a fiscalização do ensino era exercida pelas municipalidades que forneciam o atestado de frequência dos professores. Por meio dos relatórios encaminhados pelos professores diretamente ao inspetor geral, este tomava conhecimento do andamento do ensino, das queixas e dos problemas dos professores públicos.

Na República, as questões que diziam respeito à responsabilidade da inspeção do ensino, da aprendizagem e de toda a funcionalidade da escola, foram objetos de inúmeros debates imputados por reformadores ligados a Instrução pública brasileira, consideradas essas questões imprescindíveis para boa e eficiente organização da instrução pública escolar.

A organização do poder atribuído ao diretor dentro dos Grupos Escolares tornava evidente a subjugação do fazer pedagógico, disciplinar e moral dos professores às relações burocráticas e hierarquizantes do poder educativo, o que, de certa forma, ajudou a configurar o magistério como área profissional de trabalho e gerou, a partir disso, confronto entre estratégias de controle e autonomia e entre imposição e apropriação de concepções sobre como ensinar. Distanciando-se positivamente e cada vez mais à caracterização da docência como sacerdócio.

5.2.2 O professor, a professora: suas dinâmicas e seu ofício de ensinar

Nas décadas finais da Província, as autoridades governativas e as ligadas a Instrução Pública no Amazonas incentivaram e investiram na formação dos professores e na valorização do magistério. Essas ações são percebidas com a criação, em 1880, e implantação, somente em 1882, da Escola Normal do Amazonas e em ações positivas para melhoria dos salários dos professores e professoras. Com o funcionamento da Escola Normal, para além de formar professores para o ensino primário, seu currículo contava com conteúdo incisivo e de determinações na conclamação profissional e moral que deveria possuir o profissional do magistério primário, contribuindo para dar início à desconstrução do paradigma do magistério de caráter apostolado e de sacerdócio.

Observando-se o estabelecido em vários Regimentos Internos das Escolas Primárias e de Regimentos Gerais da Instrução Pública¹⁰¹ por nós analisados, os professores e ou professoras regentes dos vários graus (anos, séries) escolares nos Grupos, eram nomeados pelo governador do Estado, com formação realizada pela Escola Normal e para além, deveriam possuir no mínimo dois anos de experiência de docência dentro das Escolas Isoladas ou particulares. Deveriam ser polivalentes, possuidores de uma sólida formação geral, capaz de transmitir os conteúdos previstos nos componentes curriculares estabelecidos para cada grau do ensino e exemplos dos valores morais e dos bons costumes. Os ensinamentos seguiam as orientações do método pedagógico intuitivo, evitando quando possível o método individual e a aprendizagem puramente memorial.

Os professores, as professoras regentes dos graus escolares dos Grupos, além de ministrarem os conteúdos das disciplinas, tinham funções primordiais como: manter a ordem de entrada e saída dos alunos e mantê-los dentro da sala de aula de forma disciplinar; obedecer as diretrizes dos programas para o ensino primário, estabelecidas pelo governo do Estado e regimentadas pelos Regimentos Internos e pelos Regimentos Gerais para todas as Escolas do Estado; acompanhar, de forma fiscalizadora, as práticas de aprendizagem através dos exercícios propostos pelos regentes. Ainda, dentre outras funções burocráticas, estavam os registros nos diários de classe dos dias das aulas, as frequências dos alunos, os registros das notas obtidas nos exames realizados.

O uso do trabalho feminino na área educacional estava ganhando espaço e força em vários países da Europa e nos Estados Unidos da América no final do século XIX. A ocupação do trabalho feminino no magistério ganhou espaço no Brasil em consequência da expansão da educação pública e da migração da mão-de-obra masculina para outros setores econômicos com melhores salários. Dessa forma, a necessidade do “recrutamento” das mulheres para participar da difusão da educação pública e popular com salários que para os homens era muito pouco atrativo. Apesar do salário, financeiramente não tão compensativo, a profissão tornou-se e organizou-se, com o passar dos anos, em um dos poucos campos profissionais de mais valia para os padrões da época, aberto à atividade profissional feminina.

A abertura dessa área de atividade profissional feminina partiu da compreensão de que a “natureza feminina” é mais voltada para o cuidado e guarda natural da criança. Desse modo, o instinto maternal da mulher é um dos argumentos de justificação para sua inserção nesse campo de trabalho,

¹⁰¹ Regulamento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primário, 1898; Regulamento Geral da Instrução Pública, com Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias, 1900; Regulamento Geral da Instrução Pública, 1904; Regulamento Geral da Instrução Pública 1909.

movida pela necessidade pragmática de substituir a força do trabalho masculino nessa atividade profissional (R. F. Souza, 1998, pp. 62-63)¹⁰².

Observamos que a distribuição diferenciada das classes no curso primário, de acordo com Mensagem do Governo do Estado¹⁰³, referindo-se a instrução pública em 1903, registra que a regência das classes ou escolas destinadas apenas aos alunos do sexo feminino e de algumas escolas mistas (alunos de ambos os sexos) deveria ser regida por professoras e as das classes ou escolas para meninos seria regida apenas por professores. Com o passar dos anos, já na República, foi sendo permitida a regência de professoras para as classes de ensino primário, tanto para turma de meninas, como para turma de alunos. A feminização do magistério de ensino primário acabou por vencer também as barreiras dos preconceitos morais e de gêneros para esse tipo de exercício profissional. Torna-se para algumas mulheres, significativa e indubitavelmente, uma nova maneira de ser e estar no mundo e apresenta novas possibilidades de inserção social.

As dinâmicas dos ensinamentos pedagógicos nos Grupos regidos por professores e ou professoras normalistas eram auxiliadas por dois alunos do quarto ano da Escola Normal, recebendo a denominação de estagiários. As aulas eram planejadas, contemplavam ações pedagógicas e práticas das disciplinas escolares, fazendo uso do método intuitivo. Era proibida para os alunos, a leitura e estudo em sala de aula em voz alta.

O cargo do professor e ou da professora do Grupo Escolar, na medida em que vão sendo instalados, tornou-se bastante disputado pelos demais docentes. Os motivos eram vários: os Grupos Escolares ofereciam melhores salários e melhores condições de trabalho; exigência de formação nas Escolas Normais já existentes em quase todas as capitais do país; creditadas pela população como as escolas de qualidade e de grande prestígio pedagógicamente, prolongando essas características de mais valia ao seu corpo docente.

Os Grupos Escolares de Manaus, localizados em espaços públicos de destaque, são considerados, pela sociedade e pelos poderes governativos, como as escolas pedagogicamente ideais e arquitetonicamente mais atrativas que as Escolas Isoladas, compondo, conjuntamente com elas, a rede de escolas públicas de ensino primário da cidade. Para os professores, especialmente as

¹⁰² R. F. Souza (1998, pp. 62 – 63) em sua obra **Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. Comenta os escritos sobre a “natureza feminina” das mulheres professoras em saber “lidar” com as características infantis das crianças, registrados nas **Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro** em 1884. Suas análises são úteis e ajudam a compreensão do magistério no Amazonas.

¹⁰³ Mensagem do Governo do Estado do Amazonas ao Congresso dos Representantes (1903, p. 7).

professoras, exercer a docência no Grupo Escolar significava o máximo da ascensão na carreira do magistério, haja vista que os cargos superiores ligados à educação, como diretores de grupo, inspetores escolares e direção geral da instrução pública, nomeados pelo Governador do Estado, estavam reservados exclusivamente ao sexo masculino.

Segundo Rosa Fátima de Souza, os professores e ou as professoras dos Grupos Escolares foram beneficiados, pois:

As primeiras gerações de professores ensaiaram os primeiros passos na institucionalização da escola pública graduada; eles fizeram da atividade de ensinar um ofício um trabalho e uma arte. Eles contribuíram para a dignificação da profissão do mestre, produzindo práticas, modelaram estratégias de grupo, consolidaram um determinado modo de vida profissional, além de condutas e mentalidade (R. F. Souza, 1998, p. 75).

Nos espaços pedagógicos de todo o Grupo Escolar como: corredores, pátios, sala dos professores, os professores e as professoras foram, também, os artesões da moral, dos valores cívicos, dos bons costumes e da civilização, construindo, com algumas dificuldades, seus saberes e o saber-fazer do ofício da docência. Estes profissionais traçaram relações de poder dentro da escola graduada e construíram uma postura pedagógica do profissional de enorme importância na formação dos saberes e valores das crianças e dos jovens da nova escola racional e graduada.

5.2.3 Os alunos do Grupo Escolar: meninos e meninas

Há de se lembrar de que o público infantil e jovem era o “povo”, destinatário da educação pública primária. A característica social dos sujeitos aprendizes da escola pública modelar nos revela em vários Decretos, Regimentos, Regulamentos e/ou outro documento¹⁰⁴ consultados na investigação, que o ensino primário deveria ser oferecido para todas as crianças e jovens da cidade. No entanto, nos dados mostrados pelos vários relatórios, fica evidente que boa parte deste “povo” estava fora da escola, enquanto uma parcela da sociedade havia se apropriado dela.

A caracterização dos alunos aprendizes dos saberes escolar e das dinâmicas pedagógicas implementadas pelos Grupos Escolares deveria estar registrada nas fichas de matrículas usadas pelas escolas que destacavam: o nome do aluno, a filiação, a idade, o sexo, a nacionalidade, se estava vacinado e se não tinha doenças contagiosas. Assim, o “povo” não era qualquer “povo”.

¹⁰⁴ Regulamento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primário, 1898; Regulamento Geral da Instrução Pública, com Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias, 1900; Regulamento Geral da Instrução Pública, 1904; Regulamento Geral da Instrução Pública 1909.

Nos vários Relatórios por nós consultados no estudo¹⁰⁵ identificamos que a Inspeção Geral do Ensino não tinha preocupação da recolha de dados sobre as condições sociais dos alunos das escolas primárias como um todo, embora exercesse um controle sobre a matrícula, frequência e promoção dos alunos. Percebe-se assim, uma preocupação acentuada com os aspectos que dizem respeito à organização administrativa e à eficácia do ensino e da aprendizagem.

Os dados referentes às características dos alunos registrados nos relatos das Inspetorias referem-se apenas às idades e a sua nacionalidade. A questão da idade se explica pela preocupação com a organização e homogeneização das turmas - os graus de ensino primário. O segundo aspecto, referente à nacionalidade e às políticas de nacionalização da população de imigrantes europeus, sírios, asiáticos e nordestinos, que com o passar dos anos, deixou de ser registrada, como percebemos nos quadros anteriores sobre as matrículas.

No relatório do Representante da Instrução Pública do Estado do Amazonas contido na Mensagem do Governado Constantino Nery em 1905 é mencionado o número de alunos matriculados na cidade de Manaus referente ao ano de 1904 que foi de 1.636 alunos, estimando ao máximo uma população de 40.000 almas (pessoas) na capital do Estado. O número mencionado no relatório refere-se a todas as escolas primárias: públicas e particulares¹⁰⁶. O documento ressalta a preocupação e faz ver o quão elevado era o número de crianças e jovens que não recebiam os benefícios da instrução pública. O relatório também chama a atenção para a confiabilidade dos dados. Há segundo ele, uma tendência por parte dos diretores e demais funcionários públicos, de falsear a realidade dos dados.

A preocupação relatada na fonte em 1905 vai ao encontro e sedimenta uma das grandes aspirações da escola republicana que é o de agrupar crianças de seguimento social mais elevado e crianças pobres, órfãos desvalidos da sorte (negros, indígenas e brancos) sob o mesmo teto escolar, com o mesmo ensino intuitivo, preparando-os satisfatoriamente para as diferentes ocupações requeridas pela sociedade e pelo Estado.

Ter frequentado a Escola Primária, fossem elas urbanas ou rurais, ou grupos escolares, ou escolas isoladas, deram às crianças e jovens das camadas populares, uma cultura letrada e de referência comum para todos. Uma cultura de inegável conteúdo científico e nacional, prestável e

¹⁰⁵ Relatórios dos Chefes da Instrução Pública dos Governos do Estado do Amazonas ao Congresso dos Representantes. 1903, 1905 e 1911.

¹⁰⁶ Mensagem do Governado Antonio Constantino Nery ao Congresso dos Representantes, em 1905, p.35 e 61. Na mensagem, chama a atenção para os cuidados que se deve ter com as imperfeições dos dados estatísticos. Ressalta que todos os dados estatísticos, principalmente os que tratam da educação devem ser analisados com cuidados, pois são "crivados de erros e muitas vezes fictícios".

imprescindível à construção da nacionalidade brasileira. E o estudo da língua pátria constituía um instrumento de integração e unidade nacional.

Em relação às origens étnicas dos alunos dos grupos, sabemos que há extrema diversidade da população brasileira e no Estado do Amazonas e em Manaus é verticalizada, pois na miscigenação, há preponderância de brancos e das diversas etnias indígenas, com menor intensidade de origem negra, como podemos identificar na fotografia das alunas do Grupo Escolar Gonçalves Dias. Todavia, as elites intelectuais locais e brasileiras, como um todo, almejavam instituir na nacionalidade brasileira uma identidade sedimentada na tese do “branqueamento” e no “mito das três raças”(R. F. Souza, 1998) (branco, negro e indígena).

No Amazonas, em Manaus, não observamos registros sobre a tipificação étnica dos sujeitos escolares dos Grupos e das outras escolas que compõem a “rede” de ensino primário. Isso não quer dizer que não tenha existido, só não há registro citando “(pre)conceito” sobre as origens étnicas de determinado seguimento social compositor da diversidade demografia da capital e de todo o Estado. O que se averigua é o registro (alguns) do número de alunos estrangeiros, sem especificar qual a sua nacionalidade, como vimos nos quadros de matrículas dos quatro grupos.

No Decreto 892 de 1909, há registros da preocupação do poder públicos com as condições sociais e econômicas de alunos identificados nos vários Grupos como indígenas, alunos órfãos, “desvalidos da sorte”. Todos menores que vivem em completa indigência e em condições precárias e que por isso, deveriam receber da autoridade escolar, auxílio em forma de material escolar, calçados e roupas para que, assim, possam frequentar o Grupo com dignidade e com vestimenta condizente. A recomendação instituída no documento traz para a luz da comunicação, a realidade econômica e social em que viviam alguns alunos dos Grupos. Mostra, também, que as autoridades não estavam indiferentes à pobreza de parte da população da cidade.

A existência do Grupo com sua nova configuração modular produz uma nova paisagem no cotidiano da cidade, posto que agora, os meninos e as meninas de variadas idades, dos sete aos dezesseis anos, caminham rumo ao Grupo Escolar, em tempo marcado por uma cronologia específica, estabelecida na intenção de melhor aproveitamento das horas da manhã e da tarde para as lides escolares.

A Reforma de 1904 estabeleceu o tempo de duração das aulas dos Grupos e as Escolas Isoladas para todos os graus do ensino primário, não tão diferente das anteriores. Para os alunos do primeiro grau, as aulas começariam das 7h30m até às 11h da manhã. Para a cultura da época, eram

ainda muito crianças e ir estudar pela tarde seria uma agressão à natureza psicológica, o que “não parecia conveniente”.

Para os alunos do segundo grau, as aulas teriam início das 8h e iria até às 11h pela manhã e à tarde começaria 3h, indo até as 4h30m. Para os alunos do terceiro grau, as aulas seriam das 8h às 11h pela manhã e pela tarde, das 3h às 5h. Recomenda a legislação que as atividades escolares realizadas pela tarde seriam aquelas que não exigiam grande esforço cerebral. Atividades como desenho, trabalhos manuais e de agulhas, caligrafia, canto. A determinação só deveria valer para as escolas da capital e em algumas das mais adiantadas cidades do interior. Nas demais vilas e povoados, era preciso atender as peculiaridade e condições especiais do local.

Apesar de naquela época a escola não ser ainda uma instituição vista por todos como redentora e formadora da moral e dos bons costumes das crianças e dos jovens, ela cumpria um calendário letivo para não furtar às crianças e aos jovens dos seus ensinamentos por longos meses de ausência usados para as férias. Assim, o calendário era organizado em dois momentos escolares: o primeiro iniciava na segunda quinzena de janeiro até agosto e o segundo, reiniciado em outubro até dezembro com os exames finais.

O comportamento dos alunos dentro da escola pública primária deveria seguir as orientações estabelecidas nas várias legislações como de 1898, 1900, 1904 e 1909. Dentre elas, a que acompanha o Relatório do Representante da Instrução Pública do Estado do Amazonas, contido na Mensagem do Governador Constantino Nery em 1905 que diz que: o aluno, a partir da sua entrada na aula até sua saída, “está debaixo da ação direta do cuidado dele (o mestre); não deve ser abandonado um só instante; em suma, o mestre e os discípulos identificam-se, formando uma só cabeça pensante¹⁰⁷”.

As crianças e os jovens escolares que assentam os bancos dos Grupos eram também os filhos de trabalhadores de vários setores sociais que compõem o mundo do trabalho da cidade, são eles: filhos de açougueiros, alfaiates, advogados, caixeiros, engraxates, donos de seringais, de armazéns, fotógrafos, cozinheiros, escritvães, trabalhadores do comércio, dos transportes públicos, ou seja, trabalhadores da zona urbana da cidade e da zona rural.

Todos juntos para o aprendizado dos conteúdos elencados no programa curricular composto por conhecimentos científicos indispensáveis aos escolares, tornando-se contributo à vida prática e

¹⁰⁷ Mensagem do Governado Antonio Constantino Nery ao Congresso dos Representantes, em 1905, p.20.

necessária ao homem, formando-lhes a inteligência, o sentimento e o corpo. Formando homens de boa índole, filhos com bons hábitos e valores morais necessários a vida em sociedade.

5.2.4 Cultura Escolar dos Grupos Escolares de Manaus

Sentimos necessidade no estudo de configurar e ao mesmo tempo delimitar o sentido de Cultura Escolar, para tanto, fazemos uso de estudos de importantes pesquisadores, que investigam dentro da História da Educação, a Cultura Escolar e como ela se construiu historicamente nos espaços pedagógicos e administrativos dos Grupos Escolares. Para além de caracterizá-la e analisá-la, vamos situar a produção da Cultura Escolar dentro do movimento de natureza “civilizatória” que exigiu o esforço do conhecimento do lugar onde aconteceu, ou seja, um olhar direcionado para o cotidiano do dia-a-dia da escola e para o fazer dos sujeitos que estavam no exercício das funções dentro dos seus espaços.

Fazer dos espaços escolares público e laico um lugar da Cultura Escolar, é para Viñao Frago (1995), o lócus da vivência do conjunto de teorias, dos princípios ou critérios, das normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo dentro das instituições escolares. São modos de pensar e atuar que proporcionaram e proporcionam estratégias e pautas para organizar e “levar” a classe a interagir com seus pares e com os demais componentes da comunidade educativa, integrando-se assim ao cotidiano do espaço de ação do docente e do discente. Faz da escola o lócus capaz de produzir saberes, cujas ações alargavam-se sobre a sociedade e a cultura, resultados do próprio funcionamento institucional.

A Cultural Escolar não foi dada espontaneamente, ela foi sendo historicamente construída com normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam internalizados nas mentes das crianças e jovens de Manaus. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada matéria escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e com os embates da sociedade que as produziu e foi também produzida nessa e pela Escola.

Para Dominique Julia, a Cultura Escolar é um conjunto de normas que define o conhecimento a ser ensinado e as condutas a serem inculcadas. Os conjuntos de práticas permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação dos comportamentos desejados pela Instituição Escolar. Contudo, as normas e práticas coordenadas com finalidades, podem variar segundo as épocas (Julia, 2001).

Nos auxiliado a compor nossas análises está Jean Claude Forquin que conceitua Cultura Escolar como sendo um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por

um determinado grupo social que facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções e realizações individuais e coletivas dentro de um marco histórico temporal e espacial determinado (Forquin, 1995).

No Brasil, as pesquisas sobre a história da educação pública vêm revelando que a escola (física e simbolicamente) foi consolidando-se como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações. As escolas de primeiras letras no Brasil do século XIX mantinham o ensino da leitura e da escrita restrito à decodificação da língua vernácula e muito associada à apreensão da doutrina cristã católica e dos seus valores religiosos.

A partir da República, o ler e escrever tornaram-se meios de assimilação de uma moral laica e de aquisição de novos conhecimentos, como a aprendizagem de outras matérias do extenso programa adotado nas escolas, contribuindo para a construção de uma Cultura Escolar distante da cultura de boa parte da população (especificamente as parcelas mais pobres) que se pretendia modificar através da educação das crianças e dos jovens. Conseqüentemente, uma Cultura Escolar que não só se articulava em torno do conhecimento, como também, das possibilidades de criar uma instituição ordenadora da vida social, o que aconteceu durante a última década do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, com a criação dos Grupos Escolares.

E por fim, compondo o *corpus* que nos possibilita a análise, temos o entendimento de Luciano Mendes Faria Filho (1996a) a afirmar que a Cultura Escolar, no início da escola primária no Brasil, no século XIX, era igual à cultura da população. Com a criação dos Grupos Escolares, existindo concomitante com as Escolas Isoladas, criou não apenas um lugar físico diferente, mas, principalmente, um novo lugar simbólico e representativo, capaz de operar uma mudança significativa de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes, e mesmo de projetos e perspectivas sociais a começar pelas crianças e pelos jovens. O Grupo Escolar, como locus do ensino primário seriado, imposto pelos novos regulamentos, regimento e novos programas estabelecidos pelas governanças provincial-estaduais brasileiras, deixou o espaço privado para entrar no público, tornando-se, por excelência, o espaço da construção da Cultura Escolar.

Afirma ainda Faria Filho que a Cultura Escolar ao “articular, descrever e analisar, de forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõe o fenômeno educativo como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (Faria Filho, 2003, p. 112). Para ele, esses elementos detentores de dinâmicas próprias se consolidam conjuntamente com a transmissão dos saberes cultural que emanam e identificam uma sociedade. Saberes estes associados à cultura

científica e adaptados ao nível de compreensão das crianças, isto é, aos processos de desenvolvimento das faculdades mentais e de aquisição de conhecimentos.

As dinâmicas pedagógicas do ensino-aprendizagem têm identificação com as “lições de coisas”, compreendidas como pedagogia moderna e racionalista centrada na observação da natureza, no mundo circundante e no contato com os objetos e grandemente defendida pelas autoridades ligadas a educação Pública.

No que se refere à questão do tempo escolar, Irlen Antonio Gonçalves nos diz que:

Sob o ponto de vista institucional, o tempo é prescrito e uniforme; sob o ponto de vista individual, é plural e diverso. Assim, não há um só tempo, e, sim, uma variedade de tempos – o tempo da administração, o do professor, o do aluno, o do inspetor, o das famílias, etc. Dessa forma o tempo escolar é considerado uma construção social. O tempo prescrito – teórico e legal -, na sua relação com o tempo vivido – o escolar (que ocorria nas escolas) -, nem sempre coincidiam, mas também não eram totalmente diferentes (Gonçalves, 2006, p. 102).

Percebe-se que, de comum nesses entendimentos, está à visão do conhecimento científico e a questão disciplinar como componentes da Cultura Escolar, resultados das forças políticas educacionais e administrativas, do jogo afirmativo dos atores educativos internos e externos. Assim, a escola está imbricada de forças relacionadas ao microsistema e ao microuniverso das dimensões políticas, sociais e educativas pedagógicas, construtoras de uma nova concepção de escola como o lugar educativo e disciplinador, com contributo a nova ordem social que se quer construir no Brasil Republicano.

O Decreto 217 de 8 de janeiro de 1898, através do Regimento Interno,¹⁰⁸ organiza a Cultura Escolar e relaciona as matérias curriculares dos Grupos Escolares, das Escolas Isoladas e das Escolas Auxiliares. Nele, todas as escolas públicas do curso primário no Estado do Amazonas deveriam obedecer ao mesmo Programa de Ensino e organizavam-se em 3 cursos: o elementar, cursado em dois anos escolares; o médio, em um ano e superior, também em um ano, funcionando em 4 anos ou graus e possuíam cada curso, as seguintes “matérias” curriculares demonstrada nos quadros 28, 29, 30 e 31:

Quadro 28 - Matérias do Curso Elementar e conteúdos programáticos

| Matérias do Curso Elementar | Conteúdos Programáticos |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Leitura e Escrita | Elementos de leitura; escrita simultânea; leitura de impressos; palavras e sílabas; ditados de frases curtas. |

¹⁰⁸ Decreto n. 217 estabelece o Regimento Interno para os Grupos Escolares, Escolas Isoladas e auxiliares primárias do Estado do Amazonas (1898, pp. 5 -9).

| Matérias do Curso Elementar | Conteúdos Programáticos |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. Língua Nacional | Exercícios orais; conversações tendo por fim ensinar aos alunos a exprimir-se corretamente. |
| 3. Aritmética e Sistema Métrico | Conhecimento dos algarismos; tabuadas; operações de soma, diminuição, multiplicação e divisão. |
| 4. Elementos de Geometria Prática | Ensino concreto das formas e dimensões dos objetos; linhas retas, curvas, quebradas e mistas; porções das linhas; noções sobre ângulos. |
| 5. Elementos de Geografia e História | Ensino prático dos pontos cardeais; conhecer no mapa a localização do Brasil e do estado do Amazonas; explicações de vários temas geográficos; noções sobre história da pátria; explicações de fatos históricos importantes; divisão da história. |
| 6. Introdução Moral | Cultura moral; comentários sobre a moral das narrativas do livro didático. |
| 7. Elementos de Desenho | Representação das linhas e suas combinações; reprodução de objetos usuais. |

Fonte: Regulamento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário do Amazonas¹⁰⁹

Quadro 29 - Matérias do Curso Médio e conteúdos programáticos

| Matérias do Curso Médio | Conteúdos Programáticos |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Leitura e Escrita | Leitura corrente de prosa, verso, impressos e manuscritos, observando cuidadosamente do uso do português; ditado de frases progressivamente mais difíceis; exercícios de leitura corrente em prosa, com explicações do vocabulário; exposição dos assuntos lidos; conhecimento dos principais signos ortográficos. |
| 2. Língua Nacional | Revisão e ampliação do programa anterior; decomposição da palavra em sons e letras; gramática do 1º ano; análise gramatical. |
| 3. Aritmética e Sistema Métrico | Revisão do programa anterior; ler e escrever números compostos de muitos algarismos; teoria dos números inteiros e frações; operações sobre quantidades métricas. |
| 4. Elementos de Geometria Prática | Construção práticas das figuras planas. |
| 5. Elementos de Geografia e História | Ligeiros conhecimentos sobre a geografia física da terra; exercício sobre termos geográficos com globos e mapas; conhecimento geral da localização dos Estados brasileiros no mapa; leitura de biografias de brasileiros ilustre e conhecimento de data dos principais fatos da história do Brasil. |
| 6. Introdução Moral | Conversação e leitura Moraes; exemplificações comparativas da generosidade e do egoísmo da economia, da avareza; da atividade e da preguiça; da moderação e da ira, do amor e do ódio, etc; observações e comentários morais sobre fatos da vida escolar. |
| 7. Elementos de Desenho | Reprodução graduada de objetos usuais; exercícios. |

Fonte: Regulamento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário do Amazonas¹¹⁰

¹⁰⁹ Regulamento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primário (1898, pp.11 – 18).

¹¹⁰ Regulamento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primário (1898, pp.11 – 18).

Quadro 30 - Matérias do Curso Superior e conteúdos programáticos

| Matérias do Curso Superior | Conteúdos Programáticos |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Leitura e Escrita | Leitura expressiva e comentada dos autores brasileiros de boa nota; declamações, escrita e ditada. |
| 2. Língua Nacional | Revisão e ampliação do programa anterior; exercício de composição e estilo; descrição de passeios e festas; recitação expressiva de diálogo e cenas tiradas de autores clássicos; estudos teóricos e práticos da gramática portuguesa; análise de orações fáceis. |
| 3. Aritmética e Sistema Métrico | Revisão do programa anterior; aritmética teórica e prática até frações decimais; exercícios sobre o sistema métrico; conversão, problemas e cálculos mentais. |
| 4. Geometria Prática | Problemas sobre linhas retas e curvas; áreas e volumes. |
| 5. Geografia Geral e do Brasil | Noções de geografia geral, geográfica física e política, da América e especialmente do Brasil e do Amazonas. |
| 6. História | Conhecimento geral da história do Brasil até a proclamação da República; história do Amazonas desde a sua fundação. |
| 7. Cosmografia | Descrição simples dos astros principais |
| 8. Educação moral e cívica | Conversação morais; observação sobre fatos da vida escolar, da vida prática e da história; exposições dos principais deveres do homem para com sua pátria, para com a humanidade e para com seus concidadãos; deveres do aluno para consigo mesmo e para com os outros. |
| 9. Desenho | Exercícios de desenho à mão. |
| 10. Noções de Física, Química e História Natural | Nas suas simples aplicações, principalmente a higiene. |
| 11. Trabalhos Artesanais | Aulas de costura e prendas domésticas para meninas; trabalhos manuais e exercícios de ginásticas e evoluções militares para os meninos; exercício de canto para meninos e meninas. |

Fonte: Regulamento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário do Amazonas¹¹¹

Os Outros Regulamentos e Regimentos, a partir de 1898 até 1910, marco temporal da nossa investigação, na sua essência não modificaram a estrutura e distribuição das matérias curriculares mencionadas por nós nos quadros acima. A mudança mais significativa no ensino primário dos Grupos foi de 1905, com o Decreto de n. 691 que estabeleceu nos seus currículos os ensinamentos de “Lições de Cousas”¹¹² distribuídos nos três graus escolares do ensino conforme o quadro abaixo.

¹¹¹ Regulamento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primário (1898, pp.11- 18).

¹¹² “Lições de Cousas” é a essência do método intuitivo. No Brasil, o uso do método seguiu as orientações pedagógicas do livro traduzido de Calkins. Caetano de Campos entusiasta do método, o utiliza como guia para organização pedagógica dos Grupos Escolares e das Escolas Modelos (Saviani, 2007, p. 173).

Quadro 31 - Lições de Coisas e conteúdos programáticos

| Lições de Coisas | Conteúdos Programáticos |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Curso Elementar – 1º. Grau | Noções muito elementares sobre o corpo humano; conselhos de higiene e asseios; pequeno estudo comparativo dos animais que as crianças conhecem; plantas, pedras, metais, plantas alimentícias e industriais, pedras, metais de uso comum. O ar e a água, vapor, nuvens, chuva, gelo. Pequenas lições de coisas, sempre com o objeto à vista e a não das crianças. Exercícios e palestrar familiares, tendo por fim fazer com que as crianças adquiram os primeiros elementos dos conhecimentos usuais como: direita, esquerda, nomes de dias e meses, distinção de animais, de metais e minerais; esforçando para que as crianças adquiram o hábito de ver, observar, comparar, indagar e reter. Procurando combinar sempre que for possível, sobre o mesmo objeto a “lição de coisas”, o desenho, a lição moral, os jogos, etc. de forma que a unidade da impressão destes diversos modos de ensinar deixe um traço bem acentuado na inteligência e no coração das crianças. |
| Curso Médio – 2º. Grau | Lições de Coisas graduadas; o homem, os animais, os vegetais, os minerais; primeiras noções sobre a transformação das matérias primas em obras de uso comum, alimentos, tecidos, papéis, madeiras, pedras, etc.; pequenas coleções organizadas pelas próprias crianças. |
| Curso Superior -3º. Grau | Noções muito elementares de ciências naturais; o homem: descrição sumária do corpo humano, ideias das primeiras funções da vida; os animais: noção das quatro divisão do reino animal e da subdivisão dos vertebrados, com o auxílio de um animal, tomando como tipo de cada classe: animais úteis ao homem; os três estados dos corpos; noções sobre o ar e a água; combustão: pequenas demonstrações experimentais de física e química. |

Fonte: Decreto n. 691 de 22/12/1904¹¹³

Em 1907, o Decreto de número 828¹¹⁴ faz uma nova organização administrativa e pedagógica publicado no Regulamento de 1909 o qual subscrevia toda a regulamentação e funcionamento dos Grupos. Dentre as várias regulamentações, determinava: orientações de como deveriam ser realizadas as aulas dos professores; estabelecia regras aos alunos para que desenvolvessem comportamento desejável de boa convivência em grupos e de obediência às regras e assim, ter uma boa aprendizagem dos ensinamentos dos conteúdos curriculares do ensino primário. Dizia quais deveriam ser as funções dos professores dentro do processo ensino aprendizagem; como deveriam ser feitos os registros e as escriturações das matrículas e dos exames, principalmente os parciais e os finais; como organizar e utilizar os diários de classes pelos professores; sobre a higiene e limpeza de todos os espaços (corredores, salas, pátios, sanitários, etc.) que formava o conjunto arquitetônico do prédio onde estaria sediado o Grupo Escolar; sobre as funções e as lides obrigatórias para o corpo dos funcionários que

¹¹³ Decreto n. 691 de 22/12/1904 estabelece o Regulamento Geral da Instrução Pública, reorganiza a Instrução Pública do Estado, 1904, pp. 74 - 75.

¹¹⁴ Leis, Decretos e Regulamentos. Tomo VI (1907, pp 296 – 312).

trabalhavam nos grupos; como deveriam ser feitos os relatórios mensais e anuais apresentados ao diretor geral da Instrução Pública.

A matrícula deveria ocorrer na 1ª quinzena de outubro de cada ano e acontecia através da solicitação dos pais ou dos tutores, mediante certidão de nascimento, ou presença de testemunhas. Os candidatos à matrícula deveriam ser indivíduos vacinados, ou confirmação de já terem tido varíola e não sofrer de moléstia contagiosa repugnante e ou impossibilidade de receber instrução escolar. Os candidatos à escolarização primária deveriam ter:

- Idade de 5 a 9 anos para matrícula ao primeiro grau;
- Não ter idade maior de 12 anos para matrícula ao segundo grau;
- Não ter idade maior de 15 anos para matrícula ao terceiro grau

No final do estudo de todas as matérias curriculares, de todos os graus do ensino, os alunos eram submetidos aos exames finais. Era um verdadeiro rito de passagem que normalmente acontecia no final de cada ano escolar. Sua realização era feita sob a fiscalização de 3 membros nomeados pelo diretor geral da Instrução Pública. Os componentes da banca eram pessoas consideradas pelo inspetor como competentes profissionais da área, como: inspetores escolares, pessoa de conhecida idoneidade e ou outras pessoas indicadas pelo inspetor escolar. No final do exame, obtendo a aprovação, o aluno recebia um certificado do curso primário completo como mostramos na figura 21, assinado pelo Diretor Geral e pelo diretor do Grupo.

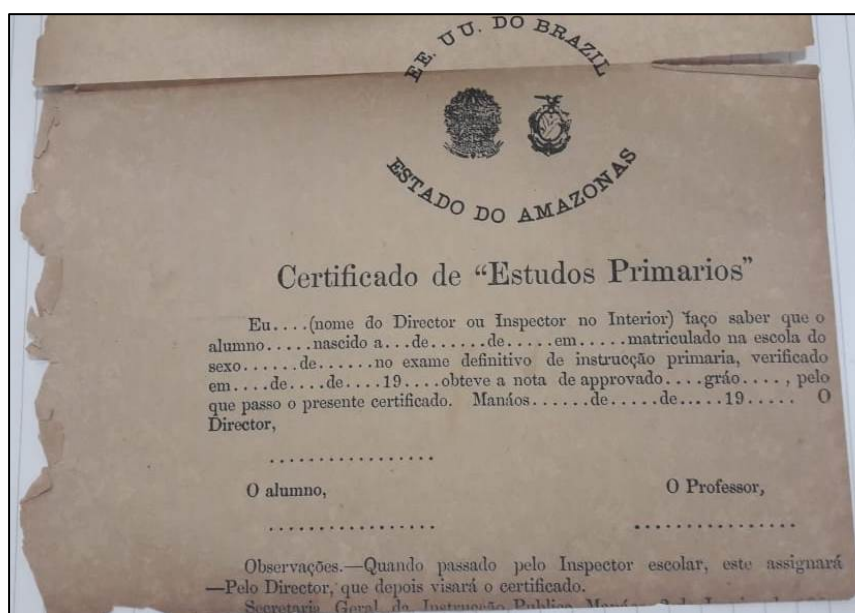


Figura 21 - Certificado de Estudos Primários

Fonte: Regulamento Geral da Instrução Pública (1909)

Todos os Grupos eram rigorosamente inspecionados. As inspeções eram realizadas por visitas inesperadas do Inspetor que, em todos os Grupos, observava se o andamento do ensino era regular e sistemático, e para além, inspecionava a assiduidade dos professores e das professoras, inclusive os das aulas de ginásticas e das professoras da matéria de prendas domésticas.

Concluimos, nos valendo dos argumentos de Antônio Nóvoa (1999) sobre a Cultura Escolar, que são os modos particulares de interagir, de trabalhar, de agir e de pensar, que se consolidaram e se consolidam nas práticas cotidianas que expressaram e expressam o “modo de ser particular” da escola, a sua identidade. A identidade do Grupo Escolar.

5.3 As Escolas Isoladas e ou Cadeiras Isoladas e ou Casas Escolas

As Escolas Isoladas ou Cadeiras Isoladas de Primeiras Letras ou Ensino Primário coexistiram conjuntamente com os Grupos Escolares durante o final do Império brasileiro, como também boa parte das primeiras décadas da República. Suas existências são registradas desde a segunda metade do século XVIII, com a implantação das aulas régias, pelo Marquês de Pombal. As aulas régias perduraram, até aproximadamente, o início de Primeiro Reinado brasileiro, em 1822, quando começaram a ser chamadas de Escolas Isoladas. Nos escritos dos pesquisadores Diana Vidal e Luciano Faria Filho essas escolas:

Funcionavam com professores reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das câmaras municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres. Neste último caso, recebiam os professores, alguns vezes, uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos dirigiam-se para esses locais e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de quatro horas era dividido em duas seções: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas (Vidal & Faria Filho, 2005, p. 45).

Para os autores, os relatos das autoridades locais revelam a existência de uma *rede* de escolarização doméstica, cuja prática pedagógica era composta “do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo”. Essas escolas eram também mantidas por particulares e, muito delas, “atendiam a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal”, ou seja, “àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado” (Vidal & Faria Filho, 2005, p. 45). Os sujeitos escolares que faziam uso desses ensinamentos mantidos por particulares eram “quase que exclusivamente crianças e jovens abastadas” (Vidal & Faria Filho, 2005, p. 46). Com o passar dos tempos, mais para o final do século XIX, as políticas de manutenção do modelo escolar público caracterizado por esse tipo de escola foi sendo alterada no Amazonas e seus professores tinham seus honorários pagos pelas autoridades Provinciais, e na República pelo Governo do Estado.

As instituições de ensino primário, consideradas escolas isoladas, funcionavam de forma débil e sob o controle administrativo, em alguns lugares remotos da Província, eram quase inexistentes e muitas vezes, as atividades de ensino aprendizagem eram, quase sempre, subordinadas única e exclusivamente ao livre arbítrio do próprio professor.

A precariedade e, às vezes, o não funcionamento da Escola ou Cadeira Isolada criada pela governança, originava-se, segundo Agripino Martins de Meneses em função de não “ter pessoal habilitado para exercer o magistério”, o que contribui também para que as cadeiras postas em concurso não fossem ocupadas por professores concursados, eram ocupadas interinamente por professores sem qualificação para ensinar, principalmente das pequenas vilas e povoados do interior da Província. Na tentativa de prover estes lugares de professores, o diretor da Instrução Pública permitia que “ao professor interino a dispensa do concurso público para preencher a vaga”¹¹⁵.

A precariedade das escolas, do ensino e a ausência de professores, principalmente nas escolas do interior do Estado, era uma realidade constante. Era incessante o queixume das autoridades com a dificuldade de ter nas cidades, povoados e vilas, escola primária elementar provida de professores e de “bons professores”. O relato de Domingos Monteiro Peixoto evidencia a situação e nos leva a percepção, de como a governança preocupava-se com a má qualificação dos professores, com a dificuldade de tê-lo compondo a rede de escolas e como a instrução era importante para o desenvolvimento da Região e para a inteligência humana, dizendo que:

A instrução primária, principalmente, merece todos os nossos cuidados; ela é o baptismo da inteligência, desenvolve-la, facilita-la, é o primeiro passo para o engrandecimento de um povo, que só pode ser feliz, tendo conhecimento de seus direitos, de seus deveres, de sua liberdade e do modo porque deve dela usar para viver em sociedade¹¹⁶.

Outro fator causador da dificuldade do não êxito funcional das Escolas Isoladas do Ensino Elementar no Amazonas, descrita pelas autoridades em seus relatórios, diz respeito às condições precárias dos edifícios em que funcionam as escolas. Relata-nos o presidente da Província, em 1878 afirmando que,

As escolas, exceto três nesta capital, acham-se estabelecidas em alguns lugares são palhoças, de propriedade particular. Estas casas, porém, além de não terem certas acomodações precisas, tem o grave inconveniente de não servirem à residência dos professores, a que reduza em desproveito

¹¹⁵ Exposição de Agripino Martins de Meneses, Diretor da Instrução Pública da Província do Amazonas, Anexo 6, contida na fala do Presidente da Província do Amazonas Barão de Maracajú a Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas (1878, p. 7).

¹¹⁶ Fala do Presidente da Província do Amazonas, Domingos Monteiro Peixoto (1873, p.10).

para o ensino pelos pretextos que disso podem ver para a falta de assistência¹¹⁷.

Somando-se aos dados acima, a fala de outro presidente, em 1883, sobre a situação e necessidade de “Casas para Escolas”, diz que:

Ainda é insignificante o número de prédios provinciais, especialmente destinado a escolas públicas. Quase todas funcionam em prédios particulares, e salas acanhadas, mal construídas, mal arejadas e em regra com pouco asseio. Convém muito atender “a necessidade de dotar a província, pelo menos em todas as cidades e vilas, de bons prédios com acomodações necessárias para escolas de um ou outro sexo. Quem, como nós conhece as escolas do interior, e direi mesmo as da capital, não pode deixar de reconhecer que se trata de um assunto que reclama solução urgente¹¹⁸.

Em 1884, os seis prédios próprios da Província transformados em escolas, necessitam de concertos e de latrinas e os prédios das escolas particulares também não têm acomodações adequadas, são antigênicos e não possuem mobiliários adequados e não se encontravam em bom estado de conservação.

Nos anos finais do século XIX, já na República, o problema das instalações inadequadas das Escolas onde funcionavam o Ensino Primário, ainda permanecia. Para as autoridades, para que o ensino e a aprendizagem escolar alcançassem a eficiência era necessário:

- A Melhoria dos prédios governamentais adequando-os às condições pedagógicas e higiênicas, adequando-os com mobílias e materiais pedagógicos modernos.
- Que os familiares fossem esclarecidos, entendendo a utilidade da Instrução para formar o cidadão e, com isso, diminuir o alto índice de analfabeto do Estado e do País.
- Professores bem preparados, na Escola Normal, que por sua vez deveria ter uma reforma estrutural: prédio próprio para a Escola Normal, melhorar as questões pedagógicas. “Que o Ensino Normal seja tão completo quanto possível, basta por si mesmo, produzir o único resultado que deve produzir: o professor”¹¹⁹.
- Analisar o porquê de a Escola Normal ser tão frequentada por mulheres e não mais pelos homens.

Em 1896, já no período republicano, os dados estatísticos registrados em relatório do governador Eduardo Ribeiro nos mostram o aumento do número das Escolas Isoladas. São eles:

¹¹⁷Fala do Presidente da Provincial Barão de Maracajú, a Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas em 25/08/1878, pp. 47 -48.

¹¹⁸ Relatório do Presidente da Província do Amazonas, José Lustosa Cunha Paranaguá (1883, p.33).

¹¹⁹ Mensagem do Governador do Estado do Amazonas em 1899. p. 14.

Quadro 32 - Relatório do Presidente do Estado Sr. Eduardo G. Ribeiro em 1/03/1896

| Ano | Número de Escolas | Número - Masculino | Número - Feminino |
|------|-------------------------------|--------------------|-------------------|
| 1893 | 96 | 21 | 21 |
| 1894 | 105 (das quais 22 na capital) | * | 50 ¹²⁰ |
| 1895 | 134 | 29 | 26 |
| 1895 | 79 Escolas Mistas | – | – |

Fonte: www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial

Como podemos observar através do quadro 32, apesar da realidade descrita anteriormente, há registro de aumento de escolas em todo o Estado, tanto no interior quanto na capital. Constatamos no quadro demonstrativo como era pequeno o número de alunos que frequentaram as escolas nos anos registrados. As justificativas para o baixo índice das frequências dos alunos, segundo as autoridades escolares, eram provenientes não só da falta de interesse dos alunos, como também o fato de algumas cadeiras se encontrarem vagas pelo motivo de doenças do professor, faltas de professores para preenchimento de vagas e pelo desinteresse da população pela educação. Para as autoridades, o problema do baixo índice de frequência às aulas seria resolvido com a adoção da obrigatoriedade do ensino, obrigando os pais, os tutores e protetores dos menores a encaminhá-los as escolas, “sob pena no caso de infração”¹²¹.

Em 1899, sobre a obrigatoriedade do ensino, há entendimento contrário, quando o governador defende a posição do Estado,

De não exercer tal medida, pois vai de encontro à liberdade individual aviltando as prerrogativas individuais, uma vez que se exige dele função que o pacto fundamental da sociedade não estabelece. Considerar o ensino como obrigatório, equivale fazer um crime a ignorância, como se o homem não possuísse o direito de se negar a estudos que não lhe agradem Obrigando crianças de famílias a frequentar a escola é cometer violência, dificultar os meios de subsistência dos pais Tornar o ensino obrigatório tem que se prover de meios práticos para efetivá-lo¹²².

A defesa registrada da não intervenção do Estado na obrigatoriedade da educação elementar nos leva a concluir que o poder público, por mais que considerasse a educação um bem público, uma valência capaz de civilizar a população, não deveria ser necessariamente, universalizado a todas as crianças e jovens. Em outras palavras: o Estado não tinha obrigação de ofertá-la em todos os povoados, vilas e cidade do seu imenso território.

¹²⁰ Não se encontram no relatório, registrados dos números de alunos masculino e feminino, referente ao ano de 1894.

¹²¹ Mensagem do vice-governador, José Cardoso Ramalho Junior, em 10/07/1898. p. 7

¹²² Mensagem do Governador do Estado do Amazonas (1899, p. 13).

As Escolas Isoladas em toda Manaus e no vasto território do Amazonas foi a escola em maior número e congregava, no total, o maior número de alunos do Estado. Uma Escola multisseriada, de um só professor, de uma só professora. O modelo até hoje existe, foi apenas “repaginado” e elas fazem parte do sistema municipal de educação escolar pública de ensino fundamental (1º ao 9º ano) SEMED.

Ao referir-se às escolas da capital, o governador registra que as escolas existentes em Manaus funcionam em prédios apropriados e construídos “d’acordo com a mais exigentes prescrições higiênicas e pedagógicas, quatro escolas, estando todas convenientemente providas do material técnico indispensável para o seu regular funcionamento e prática do ensino intuitivo”¹²³. São nessas quatro escolas que funcionavam em prédios apropriados, que se transformaram nos primeiros quatro Grupos Escolares da cidade de Manaus, em 1897.

5.4 As escolas modelos e escolas complementares

As Escolas Modelos da cidade de Manaus receberam essa denominação atribuída a duas escolas criadas no ano de 1896. Uma delas, anexa à Escola Normal e a outra nunca chegou a funcionar. A que funcionou, teve como objetivo maior, servir de campo de experimentação e aprendizagem dos métodos pedagógicos, das práticas de ensino aos alunos e aluna da Escola Normal, instrumentalizando o professorado de conhecimento práticos e pedagógicos, de modo a torná-los mais qualificados e adequados ao bom exercício do magistério primário e assim, atender com competência as demandas das lentes para a Instrução Primária do Estado.

O ensino ministrado nas escolas era organizado em quatro anos e possuía currículo composto pelas seguintes matérias curriculares listadas no quadro 33:

Quadro 33 - As matérias ensinadas nas Escolas Complementares

| As matérias ensinadas nas Escolas Complementares | |
|--------------------------------------------------|----------------------|
| 1. | Português |
| 2. | Francês |
| 3. | Inglês e Alemão |
| 4. | Geografia e História |
| 5. | Matemática Elementar |
| 6. | Desenho |

¹²³ Mensagem com Relatório do Presidente do Estado Eduardo G. Ribeiro (1896, p. 10).

As matérias ensinadas nas Escolas Complementares

7. Instruções práticas sobre: comércio, agricultura e indústria.

Fonte: Reforma de n. 691 de 22/12/1904, do Estado do Amazonas, p. 18.

As orientações pedagógicas para o ensinamento das línguas estrangeiras referiam-se aos ensinamentos de “forma prática” e que os “apontamentos” da disciplina geografia deveriam acontecer de forma interrelacionada ao de história, articulando saberes sobre Religião, Governo, evidenciado o Estado Nacional Brasileiro e Estudos de Cartas Geográficas – Cartografia.

Em 1894, em um pronunciamento da autoridade local, fica evidente a defesa da existência das Escolas Modelos ao dizer:

Esse estabelecimento prestará assignados serviços à instrução dos mestres e disciplinas, ávidos todos de saber – aqueles ambiciosos da gloria de bem servir à pátria, estes conduzidos assiduamente pela mão dos primeiros à própria fonte da ciência, ao próprio exame das coleções, ao manancial opulento das noções intuitivas.

O professorado não só dilatará ali a esfera de seus conhecimentos, como também acompanhará de perto os progressos da ciência, recebendo ao mesmo tempo, a orientação conveniente para o ensino das disciplinas, que atualmente figuram no programa da instrução primária¹²⁴.

A Escola Modelo que na época funcionava deveria ser provida, em seus espaços escolares, de mobiliário técnico pedagógico moderno, indispensável para o completo desenvolvimento do Ensino Elementar. Apesar do seu objetivo pedagógico de alicerçar cada vez mais a melhoria das práticas pedagógicas educativas, sua existência foi efêmera.

Com a Reforma da Instrução Pública n. 691 de 22 de dezembro de 1904, as Escolas Modelos foram extintas. Foram vários os motivos de sua extinção. De acordo com os relatos da direção Geral da Instrução

sua localização não é apropriada, pois consagrada ao preparo (prático) dos professores, ela não é dotada dos melhoramentos pedagógicos como algumas em outras capitais do país e não produziu os efeitos necessários para preencher os fins para qual foi criada¹²⁵.

Em substituição às Escolas Modelos, foram criadas duas Escolas Complementares. Tinham como objetivo, complementar os ensinamentos com os graus 4º e 5º correspondentes ao ensino elementar, solidificando e ampliando os conhecimentos adquiridos nos graus anteriores 1º, 2º e 3º,

¹²⁴ Mensagem do Governador do Estado ao Congresso do Amazonas (1894, p. 15).

¹²⁵ Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública (1897, p. 8).

das escolas do ensino primário¹²⁶. Seu currículo escolar obedece à mesma estrutura e distribuição das matérias nos graus que as demais escolas e grupos existentes na cidade.

Os documentos por nós inquiridos nos deram a conhecer que, tanto a Escola Modelo como as duas Escolas Complementares de Manaus, diferentemente das do Estado de São Paulo, não formavam professores e ou professoras para o ensino primário. Elas complementavam de forma muito precária os ensinamentos pedagógicos adquiridos na Escola Normal. Possuíam um único professor para ministrar todas as matérias correspondentes a cada grau primário. Como já dito anteriormente, seus espaços serviam como *lócus* para serem exercitados os conteúdos práticos das matérias de ensino estudadas na Escola Normal. Ou seja, nas escolas complementares, nenhuma matéria de formação específica para o magistério era inserida no currículo, como mostra o quadro 34 abaixo.

Quadro 34 - Disciplinas de formação do magistério

| | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Leitura, escrita e língua nacional; |
| 2 | Aritmética, sistema métrico decimal; |
| 3 | Geografia do Brasil, especialmente do Amazonas; |
| 4 | História do Brasil; |
| 5 | Desenho; |
| 6 | Noções de ciências física e naturais; |
| 7 | Educação moral e cívica; |
| 8 | Ginástica sueca pedagógica e evoluções militares; |
| 9 | Trabalhos manuais e de agulhas, todas distribuídas gradativamente nos quatro graus de Ensino; |
| 10 | Noções de agricultura complementando as noções de ciências físicas e naturais. |

Fonte: Reforma da Instrução Pública de n. 691 de 22/12/1904, do Estado do Amazonas, p. 18.

Concluimos o capítulo registrando que em 1909 existiam 18 escolas isoladas e 5 Grupos Escolares funcionando, com um total de 17 turmas divididas em graus de ensino, perfazendo um total de 45 escolas¹²⁷. Ressaltamos que o levantamento do número de Escolas Primárias feito pelo poder público durante o período do estudo era contado pelo número de turmas existentes, considerando cada turma de grau de ensino como uma escola.

Outro fator que dificultou a investigação sobre os Grupos Escolares foi a quantidade de Decretos, Regulamentos e Regimentos existentes no período. São eles:

¹²⁶ Mensagem do Governador do Estado do Amazonas ao Congresso de Representantes, acompanhada de relatório. Vol. I. (1905, pp.17- 18).

¹²⁷ Relatório do Chefe da Inspeção Geral da Instrução Pública contido na Mensagem governamental de 1910, p. 221.

1. Decreto de n. 191 de 1987 que criou os quatro primeiros Grupos Escolares;
2. Leis, Decretos e Regulamentos. Tomo VI de 1908;
3. Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias de 1898;
4. Regulamento Geral da Instrução Pública de 1900;
5. Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias de 1901;
6. Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias de 1904;
7. Decreto n. 892 com Regulamento Interno Geral da Instrução Pública de 1909.

No período demarcado pela pesquisa - 1890 a 1910 - o Estado do Amazonas foi administrado pelos seguintes governadores:

1. Augusto Ximenes de Villeroy (1890);
2. Eduardo Gonçalves Ribeiro (1890);
3. Eduardo Gonçalves Ribeiro (1891);
4. Guilherme José Moreira - Barão do Juruá (1891);
5. Gregório Taumaturgo de Azevedo (1891-1892);
6. José Inácio Borges Machado - interventor (1892);
7. Eduardo Gonçalves Ribeiro (1892-1896);
8. Fileto Pires Ferreira (1896-1898);
9. José Cardoso Ramalho Junior (1898-1900);
10. Silvério José Nery (1900-1903);
11. Francisco Benedito da Fonseca Coutinho (Monsenhor Coutinho) (1903-1904);
12. Antonio Constantino Nery (1904-1906);
13. Raimundo Afonso de Carvalho (1906 - 1908);
14. Antonio Clemente Ribeiro Bittencourt (1908-1912) (Santos, 2007, anexo 3, p. 257).

Ao nosso entendimento, a quantidade de governadores que administraram o Estado nos períodos citados acima contribuiu para essa quantidade de legislações. Revoga, refaz, retira, amplia, dizem de outra maneira, alguns aspectos legislados anteriormente. Como brasileira-amazonense, digo que faz parte das políticas públicas brasileiras até hoje, a cultura administrativa de revogar ou não dar continuidade ao que a gestão administrativa anterior realizou ou estava realizando. Essa prática política causa uma descontinuidade na regulamentação das escolas e altera suas dinâmicas pedagógicas e administrativas, ou seja, há um “eterno desmonte da escola pública”.

Considerações finais

No alvorecer do período republicano, devido ao crescimento de uma classe média urbana e o início, ainda incipiente, da industrialização no Brasil, a escolarização passa a desempenhar papel importante, pois com a república instituída, as pessoas deveriam conhecer bem suas instituições, já que se proclamava a necessidade do amor à pátria, ao próximo e do dever cívico, sendo a escola o lugar mais apropriado para disseminar essas ideias.

Para essa chamada nova escola, os prédios deveriam ser apropriados: construções monumentais, com belas escadarias na entrada, com salas amplas e arejadas, longos corredores, grandes janelas, instalados em grandes terrenos, com separação por idade, sexo e um professor ou professora para cada sala. Os grupos escolares - criados para ser a escola de ensino primário - se tornaram obras nas quais resplandecia o caráter eminentemente republicano.

Nesse sentido é que os grupos escolares foram concebidos e construídos como verdadeiros “templos do saber” e mostravam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, como um projeto político e pedagógico que colocava em vigência o modelo definitivo da educação na última década do século XIX. Era uma iniciativa pedagógica que permitia aos republicanos romper com o passado imperial. Os grupos escolares projetavam um futuro na República, no qual o povo, reconciliado com a nação, faria uma pátria ordeira e progressista.

No Amazonas, especificamente em Manaus, assim como em outros Estados republicanos, a administração local, impulsionada pela economia próspera advinda da exportação da borracha, aspirava à modernidade material e cultural e, também, perseguindo esse ideal de escola pública primária, criou os grupos escolares com belos prédios, em meio às belas praças e jardins e aos igarapés que cortavam a cidade, com suas belas pontes e vias públicas pavimentadas. Para eles, a cidade de Manaus precisava mostrar seu esplendor e riqueza ao restante do país.

Manaus possuía uma população vasta de trabalhadores, principalmente de origem nordestina e de algumas cidades brasileiras; também vieram portugueses, espanhóis, ingleses, sírios, libaneses, judeus etc.. Sendo eles, europeus em sua maioria, responsáveis pela vastíssima e volumosa importação de bens de consumo e pela exportação da borracha, ajudavam a construir mais valias para a cidade de Manaus e para seus habitantes, na tentativa de distanciamento dos “hábitos nativos e incultos”, vistos por eles como pouco civilizados.

Mostrar a importância da criação e do funcionamento dos primeiros grupos escolares de Manaus 1890-1910: A escola republicana do ensino primário é o objetivo deste estudo. O processo histórico de institucionalização dos primeiros grupos, com sua criação em 1897, no governo

republicano de Fileto Pires Ferreira, compunha o conjunto de processos inovadores do projeto republicano de instruir suas crianças e jovens.

Ressaltamos a importância de instituição de uma escola pedagogicamente mais racional e uniformizada, que atendesse à realidade do projeto republicano e amazonense de integração, vista como necessária e fundamental para a consolidação da nova ordem social, econômica e política para divulgar e consolidar a República e, também, o Estado. Assim, os Grupos foram implantados como fator para a ordem e para a moralização pública e a democrática expansão do ensino, condições fundamentais para a execução das ideias republicanas e amazonenses de progresso e reforma educativa social.

Traçamos os percalços transcorridos por nós no uso dos aportes da Nova História, nos traços teóricos e metodológicos da História da Educação, o que nos consubstanciou e ajudou a desvelar o passado histórico dos primeiros Grupos Escolares para que, assim, pudéssemos trazer ao presente, (re)construindo através do nosso olhar investigativo, o acontecido, o que estava ausente do narrado por outros investigadores e, ao trazer para o presente, revelar, à luz das conexões com aportes teórico e metodológico, o olhado, o investigado e analisado. Foi um conhecimento recuperado, reconstruído, mostrando sua interligação com as imbricações sociais, culturais, políticas e econômicas de Manaus, na tentativa de chegar a uma verdade histórica, verdadeiramente científica do fato investigado.

Ao historiar a educação primária, no Império, tivemos como arco temporal para contextualizar a educação a data de 15 de outubro de 1827, quando D. Pedro I promulga a Lei Geral do Ensino do Brasil, que determinava a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos de todo território brasileiro. Partindo desse arco temporal, as análises estendem-se até 1890 com a implantação dos primeiros Grupos Escolares na cidade de São Paulo.

No período, analisamos as legislações estabelecidas pelas autoridades ligadas à educação que dizia respeito à instrução elementar para todos, como valência pública de modernidade e civilidade, isto é, um bem público, acessível a todas as crianças e jovens brasileiros livres e brancos que dela fizessem uso, imputando-lhes novos hábitos e novas formas de viver em sociedade, principalmente nas cidades que estavam a crescer e urbanizar-se em todo o Brasil. Entretanto, as medidas estabelecidas nas legislações não foram efetivamente implantadas, em consequência da ausência de políticas públicas efetivas tanto do governo central, quanto dos governos provinciais, deixando assim, tarefa incompleta como um legado “não resolvido” para o governo republicano.

No final do século XIX, para as escolas do Brasil Imperial, são recomendadas por Leôncio de Carvalho e Abílio Cesar Borges, o Barão de Macahubas, fazer uso do método intuitivo ou “lições de coisas”, como instrumento didático-pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar e ensinar de forma simultânea todos aos alunos de mesmo grau. Conforme Vera Teresa Valdemarin, a adoção do método dá-se por primeiro “nas escolas europeias, americanas, circunscrevendo seu referencial teórico para além das formulações de Pestalozzi e Froebel, autores apontados como influenciadores do referido método nos manuais didáticos e nos compêndios pedagógicos” (Valdemarin, 2006, p. 88).

Todavia, seu uso nas escolas brasileiras só foi amplamente praticado, compondo parte das dinâmicas pedagógicas, nos Grupos, em várias cidades do Brasil, e também em Manaus. O método alicerçava-se no reconhecimento de que os sentidos são a porta para todo o conhecimento e de que os ensinamentos da instrução primária dotavam o educando de sensibilidade, pela qual percebe as cores, as formas, os sons, a luz. É esta que prepararia e anteciparia a intuição intelectual. Como rejeita a educação livresca, a criança deveria aprender a ler o mundo visível, pela observação e percepção das relações entre os fenômenos. O método deu ênfase às ciências da natureza, são as ideias positivistas chegando ao Brasil. Contudo, as mudanças significativas trazidas e implementadas pelo método na instrução pública primária do país só ocorreu verdadeiramente na República, com os Grupos Escolares.

O método é entendido pela elite intelectual brasileira como um mecanismo pedagógico, capaz de esperar e de conquistar, com eficiência, a função essencial da escola como redentora da transmissão do conhecimento necessário para civilizar o povo e modernizar a Nação. Daí toda a defesa pela adoção do novo método racional, concreto e ativo, denominado de “*ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo*”. Pelas palavras de um dos seus colaboradores-idealizadores: “*intueri-olhar; intuitus-observação*” (Delon & Delon, 1913 citado em Valdemarin, 2006, p. 88).

No estudo, analisamos o surgimento e a consolidação dos primeiros Grupos Escolares do Brasil. Ele surge compondo o processo de organização do espaço urbano vivido por algumas cidades do Brasil, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Manaus. Nessa nova configuração moderna e republicana de urbanidade, a escola teve relevância fundamental e sua arquitetura congregou um lugar importante na “cena pública”. Um lugar próprio e de arquitetura esplendorosa, que buscava privilegiar a higiene física, a salubridade e a moral dos sujeitos escolares, qualificando-a como espaço pedagógico de excelência, com função precípua de educar as crianças e os jovens, sejam eles brasileiros ou filhos de estrangeiros.

Os Grupos possuíam nas suas fachadas, letreiro identificativo de Grupo Escolar; quase sempre uma escadaria na sua entrada; pátios internos; salas de aulas para cada grau de ensino; banheiros para meninos e meninas e o mobiliário adequado. Para fazer funcionar, era necessário aparelhar adequadamente, perspectivando a eficácia do trabalho pedagógico. A escolarização no mundo moderno e contemporâneo da República brasileira corroborava para fortalecer as estruturas dos poderes estatais e locais, sinal de prestígio da cidade, do lugar.

A defesa da instituição como o lugar da criança e jovens pela governança revestiu-se numa mais valia de que a escola era o lugar imprescindível para afastá-la da sociedade ainda não tão educada e moderna e, sob a conduta de educadores zelosos e dotados de método pedagógico moderno, o alunado estaria pronto para uma vida social regida por saberes racionais e científicos, adquiridos do currículo dos Grupos, para assim, “blindar” as crianças e jovens dos “males” da sociedade.

O Grupo Escolar passa a fazer parte do ideário da população local, especialmente daqueles grupos sociais, cujos filhos podiam frequentar o lugar de maior prestígio educativo da municipalidade, o lugar de convivência e aprendizado. Por ocasião das datas de comemorações mais importantes do lugar, como festas cívicas ou religiosas e ou atividades públicas realizadas na praça principal, o Grupo marcadamente dá a ver sua presença com a suntuosidade de seu prédio de notável beleza.

Consideradas as escolas ideais para a juventude republicana, os Grupos pautavam-se nas concepções modernas sobre a criança, que no mundo contemporâneo a considera como um ser próprio, carecendo de educar-se para saber se comportar em sociedade e de grande importância para o desenvolvimento integral de sua personalidade, em atenção aos seus aspectos cognitivo, psíquico e físico, tão difundido pela Psicologia Moderna.

Para tanto, era necessário que, na nova organização do tempo escolar, novos ritmos pedagógicos fossem sedimentados e legitimados. Na esteira dessa nova concepção pedagógica de racionalização do tempo, alterou-se a utilização e a expansão definitiva do ensino simultâneo. As classes, ou anos, ou graus de ensino, foram organizados a partir da classificação de igualdade de conhecimentos e de idade dos alunos, regida por um professor ou professora que, às vezes, contava com a ajuda de um assistente. Todos os alunos teriam de executar uma mesma atividade a um só tempo. Para as autoridades escolares, um tempo racional, maximizado, aproveitado de forma útil e eficaz pelos alunos e professores.

Estudamos, também, a trajetória política, econômica, social do Amazonas, alvares da Província, em 1850 e devidamente instalada em 1852, e nos foi revelado, pelas fontes por nos inqueridas, que a escola primária se fez presente no território do Estado apesar dos imensos “rios e florestas”, fatores impeditivos recorrentes, registradas nas falas dos inspetores de ensino. Importante salientar que, apesar de todos esses fatores ocorrerem, a Província chega ao final do século XIX como uma das mais prósperas economicamente do Brasil, favorecida financeiramente pela crescente produção do látex que financiou o embelezamento da cidade de Manaus.

A Cidade de Manaus é o lugar em que está assentada nossa investigação. Um lugar que, até o final do século XIX, continua com o título de “Tapera de Manaus” e só mudaria para “Paris dos Trópicos” no governo do engenheiro Eduardo Ribeiro, em 1892, pois o usufruto da riqueza produzida teve um papel importante na transformação da cidade. É a partir desse processo que a cidade começou a virar as costas para o rio Negro, expandindo-se para o sentido Norte e Leste. Os antigos caminhos e as picadas que levavam às roças, às plantações, aos pequenos lugarejos, transformaram-se em estradas, em avenidas, em bairros.

Fazendo parte do processo de embelezamento da capital, a instrução pública é “convidada” a participar, pois, não era de “bom tom” a população de Manaus, cidade tão próspera economicamente, possuir no seio da população alto grau de analfabetismo e ainda continuar com hábitos “selvagem, índia, incultos e incivilizados”, então era necessário “educar para transformar a sociedade”.

Conjuntamente com a construção de belos e arquitetônicos edifícios, praças, jardins, avenidas, pontes que embelezavam a cidade e davam a ela uma urbanidade, era importante construir prédios próprios e monumentais para o funcionamento da instrução primárias antes instaladas em lugares insalubres e precários da cidade. Dessa forma, toda a sociedade de Manaus e do Estado reconheceria que a administração pública também se preocupava em educar suas crianças e jovens em espaços adequados e próprios para a educação.

É importante salientar que foi no contexto do progresso e expansão da cidade, no governo de José Cardoso Ramalho Junior, em 1899, que foi autorizada a construção de outros edifícios públicos apropriados para o Ensino Primário e neles funcionaram alguns dos Grupos Escolares criados anteriormente, pelo Decreto 191 de 1897 no governo de Fileto Ferreira Pires para atender a demanda e aumento do número de salas de aulas para alunos e alunas.

Este Decreto estabeleceu uma nova organização para Instrução Primária Pública do Estado, determinando que o ensino primário fosse ministrado em Grupos Escolares e escolas públicas

primárias isoladas e auxiliares (como por exemplo: orfanato feminino e o educandário de artifices, etc.). Algumas escolas primárias estavam, a partir de então, denominadas de Grupos Escolares e ficava estabelecido que cada um dos Grupos cingia em seu território até cinco Escolas Isoladas, com reunião de trinta alunos em cada sala de aula, com um só professor ou uma só professora regente e, se necessário, um aluno da Escola Normal, denominado no Grupo, de estagiário. Cada grupo organizava-se em quatro classes correspondentes ao primeiro, segundo, terceiro e quarto graus ou anos escolares do curso primário.

A localização escolhida para sediar os primeiros Grupos Escolares criados em Manaus já tinham endereços determinados anteriores à criação dos Grupos, naqueles endereços, já funcionavam as chamadas Escolas Isoladas, de uma só professora. A escolha do lugar não foi aleatória, estavam em espaços pertencentes ao cenário urbano central da cidade, compondo o conjunto de remodelações urbanas e racionalização do espaço público. Buscava-se, com isso, a superação e o afastamento do estereótipo de precariedade e de isolamento que caracterizava a escola isolada de um só professor ou professora à época.

A organização e a distribuição do poder e das tarefas dentro dos Grupos Escolares subjugou a ação dos professores para além do exercício da docência às relações burocráticas e hierarquizadas. A configuração do magistério como área profissional gerou, à época, confronto entre estratégias de controle e autonomia e entre imposição e apropriação de concepções sobre como ensinar. Os professores e as professoras tinham de ter o domínio dos saberes das matérias do currículo e o de *saber fazer* docente. Observamos, neste momento, o início do distanciamento da docência como sacerdócio.

Com a República, no Amazonas, especificamente em Manaus, o ler e escrever tornaram-se meios de assimilação de uma moral laica e de aquisição de novos conhecimentos, como a aprendizagem de outros conteúdos do extenso programa curricular adotados nos Grupos. Através da Cultura Escolar, pretendia-se gerar um distanciamento da “cultura imprópria” de boa parte da população que se pretendia modificar nas crianças e jovens. Fortalecendo com isso, a instituição ordenadora da vida social e moral.

Identificamos nas fontes por nós inqueridas a não intervenção do Estado na obrigatoriedade da educação elementar. O que nos levou a concluir que o poder público, por mais que considerasse a educação um bem público e democrático, uma valência capaz de civilizar a população, não se sentia na obrigação de universalizá-la a todas as crianças e jovens da capital e do Estado.

Ficou evidente que a nova escola primária era possuidora de uma organização didático-pedagógica e administrativa única até então. Fazia uso do método intuitivo, que ajudou a creditá-la como instituição ideal à produção e circulação dos saberes pedagógicos e científicos do ensino primário, trazendo, no seu lastro, uma inovadora realidade de democratização do ensino primário no país.

Historiar a importância do processo de consolidação e funcionamento dos primeiros Grupos Escolares é historiar a popularização e modelação de uma escrita escolar inscrita numa paisagem de prosperidade econômica que viveu a cidade de Manaus naquele tempo histórico do Amazonas.

Na construção do estudo, vários aspectos impeditivos se colocaram no caminho para o andamento desejado da investigação, dentre eles destacamos: os poucos arquivos e documentos existentes, “ávidos de serem inquiridos”, revelaram muito mais que o esperado. Registros e rastros da memória educacional que nos imputou a seguir na busca de novas e sedutoras possibilidades de alargamento da pesquisa.

A tarefa de investigação não foi fácil. Foram inúmeros Decretos, Regulamentos e Regimento compulsados, investigados, estudados e analisados por nós, perfazendo um total de sete, dentro de um marco temporal de vinte anos, (1890 a 1910). Difícil também, foi de reinterpretar as nomenclaturas usadas pelas várias administrações públicas quando se referiam aos Grupos, pois algumas delas, não se referiam nas suas falas aos Grupos, apenas nomeavam o grau de ensino, cada grau era denominado de apenas uma só escola. Só foi possível perceber e desvelar que se tratava de um dos graus de ensino primário, quando se referia à Escola da rua onde o Grupo tinha seu endereço.

Assim sendo, com os devidos cuidados metodológicos, analisamos e historiamos os registros encontrados, na crença de termos contribuído para o conhecimento da importante história da criação e consolidação dos primeiros Grupos Escolares da cidade de Manaus, como a escola republicana do ensino primário, que permaneceu e, ainda hoje, permanece desconhecida para a maioria dos manauaras-amazonenses e brasileiros.

Esperamos assim, ter evidenciado como se deu o início e como se efetivou o processo de escolarização da instrução pública primária, através dos Grupos Escolares da cidade de Manaus, bem como, ter mostrado as suas dinâmicas pedagógicas e administrativas que o caracterizaram como fenômeno moderno de escola racional de ensino graduado.

Desejamos que esta investigação sirva de incentivo para os estudiosos, professores e professora desejosos e carentes de conhecimento sobre a história da educação e, também, para

pesquisadores que almejam consolidar linhas de pesquisas sobre a História das Instituições educativas e públicas do Amazonas, diante dos desafios na busca de fontes primárias abrigadas nos acervos dos Museus, Arquivos, Bibliotecas, Institutos Culturais de Manaus.

Que o conhecimento sobre os grupos escolares possa clarear nossa visão das escolas de hoje; que as pesquisas em história da educação sejam instrumentos para compreender o presente e mudar o futuro; que os traços deixados pelo passado possam ser iluminados pelo historiador através da sua investigação; que o vivido, o lugar, a época sejam ouvidos e se transformem na verdade interpretada do objeto investigado; que posamos ouvir o que os homens falavam; que possamos saber como agiam e construíam representações do mundo, para ver a outra face do fato, para resgatar a diferença do já constituído da história vivida.

Bibliografia

- Agassiz, L., & Agassiz, E. C. (1938). *Viagem ao Brasil: 1865-1866*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Amazonas, L. S. A. (1852). *Dicionário Topográfico, Histórico e Descritivo da Comarca do Alto Amazonas*. Recife: Typografia Commercial de Meira Henrique. Retirado de www.daviderumsey.com
- Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna.
- Araujo, J. S. (2007). As Instituições escolares na Primeira República: ou os projetos educativos em busca de Hegemonia. In M. I. M. Nascimento, W. Sandano, J. C. Lombardi, & S. Demerval (Orgs.), *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Ariès, P. (2006). *História Social da criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Azevedo, C. B., & Stamatto, M. I. S. (2012). *Escola da ordem e do progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte*. Brasília: Liber Livro.
- Azevedo, F. (1943). O sentido da educação colonial. In *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Azevedo, F. (1976). *A transmissão da cultura*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- Azevedo, F. (1997). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6. ed .rev. e ampl. Brasília: UNB.
- Azevedo, F. (2010). *A cultura Brasileira*. 7ª ed. São Paulo: Edusp.
- Baena, A. L. M. (1839). *Ensaio chorographico sobre a Provincia do Pará*. Belém: Typ. de Santos.
- Barbosa, R. (1947). Queda do Império. In Brasil. Ministério da Educação e Saúde. Obras Completas de Rui Barbosa. v. XVI. t. I-VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. v. XVI. t. I-VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. Retirado de <http://www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/index.htm>
- Barros, J. D'A. (2008). *O Campo da História: especialidades e abordagens*. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Barroso, L. (2005). *A instrução pública no Brasil*. Pelotas-RS: Seiva.
- Basbaum, L. (1975-76). *História sincera da República: 1889 a 1930*. São Paulo: Alfa e Ômega, volume 1 e 2.
- Bates, H. W. (1979). *Um naturalista no Rio Negro*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP.
- Batista, D. (2007). *O complexo da Amazônia – Análise do processo de desenvolvimento*. 2ª ed. Manaus: Valer, Edua e Impa.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. Lisboa-PT: Difel.
- Brasil. (1824). Constituição do Império do Brasil de 1824. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 35ª ed. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Retirado de <http://db.camara.gov.br>
- Braudel, F. (1986). *História e Ciências Sociais*. Tradução de Rui Nazaré. Lisboa: Editora Presença.

- Buffa, E. (2007). Os estudos sobre instituições Escolares: organização do espaço e propostas. In M. I. M. Nascimento, W. Sandan, J. C. Lombardi & S. Demerval (Orgs), *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola: um "olhar" sociológico*. Porto-PT: Porto Editora.
- Cardoso, C. F., & Vainfas, R. (Orgs). (1997). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier. 19ª Reimpressão.
- Cardoso, F. H. (1985). Dos Governos Militares a Prudente – Campos Sales. In S. B. Holanda (Org.), *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III, 1º volume. O Brasil Republicano: estrutura de Poder e economia (1889-1930). São Paulo: DIFEL.
- Carvalho, G. L. (2016). A instrução primária no Amazonas Imperial. In M. A. F., Estácio, & L. R. A, Nicida (Orgs), *História e Educação na Amazônia*. Manaus: EDUA-UEA Edições.
- Carvalho, J. M. (1999). *Os bestializados – o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho, M. M. C. (1989). *A escolar e a República*. São Paulo: Brasiliense.
- Castanho, S. E. M. (2006). Questões teórico-metodológicas de História Cultural e Educação. In J. C. Lombardi, A. P. B. S. Casimiro, & L. D. R. Magalhães (Orgs.), *História, cultura e educação*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Castanho, S. (2007). Institucionalização das Instituições Escolares: final do império e primeira república no Brasil. In M. I. M. Nascimento, W. Sandan, J. C. Lombardi & S. Demerval (Orgs), *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Chartier, R. (1986). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Costa, E. V. (1985). *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Brasiliense.
- Costa, M. G. P. (1993). A Política Educacional no Amazonas: a Educação nas Constituintes de 1891 e 1892. In G. S. P. Pinheiro (Org.), *História em Novos Cenários: Amazônia em Cadernos*. Manaus: Museu Amazônico-UFAM, v. 2, n.2/3 1993/94, UFAM/PPGE.
- Cury, C. R. J. (2001). *Cidadania Republicana e Educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Daou, A. M. (2004). *A Belle Époque amazônica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores.
- Dias, E. M. (2007). *A Ilusão do Fausto – Manaus 1890-1920*. 2ª ed. Manaus: Editora Valer.
- Dicionário de Língua Portuguesa com o acordo ortográfico (2010). Portugal, Porto Editora.
- Duarte, D. (2009). *Manaus entre o passado e o presente*. Manaus: 1ª ed. Mídia Ponto Comm.
- Faria Filho, L. M. (1996a). Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In J. Dayrell (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. pp. 127-193.
- Faria Filho, L. M. (1996b). *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.
- Faria Filho, L. M. (1998). O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo: 24(1), jan/fev.

- Faria Filho, L. M. (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo-MG: UPF Editora.
- Faria Filho, L. M. (2002). Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In A. M. B. M. Lopes, I. A. Gonçalves, & L. M. Faria Filho, M. C, Xavier. *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC.
- Faria Filho, L. M. (2011). Instrução Elementar no século XIX. In E. E. Lopes, , L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de Educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte MG: Autêntica.
- Fausto, B. (2013). *História do Brasil*. 14 ed atualizada e ampliada. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Fernandes, A. L., & Correia, L. G. (2012). Uma abordagem comparada do ensino primário na Primeira República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926). In S. C. C. Lopes, M. Waidenfeld (Orgs.), *A história da educação em Debate: estudos comparados, profissão docentes, infância, família e igreja*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ.
- Ferreira, A. R. (1971). *Diário de viagem filosofia pela capitania de São José do Rio Negro*. Rio de Janeiro: Circulo do Livro.
- Ferreira, A. R. (1983). *Viagem Filosofia ao Rio Negro*. Belém: MPEG/CNPq/ Fundação Roberto Marinho.
- Forquin, J. C. (1995). A nova sociologia da educação na Grã-Bretanha: Orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In J. C. Forquin (Org.), *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, A., & Castro C. (2002). As bases republicanas dos Estados Unidos do Brasil. In A. C. Gomes, D. Pandolfi, & V. Alberti (Orgs.), *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Freire, J. R. (2003). *Da língua Geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. (Tese de Doutorado). PPL/UERJ, Rio de Janeiro.
- Freire, J. R. B. (1993/1994). Barés, Manãos e Tarumãs. In G. S. P. Pinheiro (Org.), *História em Novos Cenários - Amazônia em Cadernos*, n. 2/3. Manaus: Universidade do Amazonas.
- Furtado, C. (1982). *Formação econômica do Brasil*. 18. ed. São Paulo: Nacional.
- Gonçalves, I. A. (2006). *Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares de Minas Gerais (1891/1918)*. Belo Horizonte: Autêntica FCH-FUMEC.
- Gonçalves Neto, W., & Carvalho, C. H. (2005). Princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In D. Gatti Junior, & G. Inácio Filho (Orgs.), *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa produção e novas investigações*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Gondra, J. (2011). Medicina, higiene e educação escolar. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. Veiga (Orgs.), *500 anos de Educação no Brasil*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hahner, J. (1996). Educação e Ideologia: profissionais pioneiros na América latina do século XIX. In C. M. F. Bittencourt, & Z. M. Iokoi (Orgs.), *Educação na América Latina*.
- Herschmann, M., & Pereira, C. A. M. (1994). O imaginário moderno no Brasil. In M. Herschmann, & C. A. M. Pereira (Orgs.), *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30*. Rio de Janeiro: Rocco.

- Julia, D. (2011). "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1.
- Kuhlmann Jr., M. (2004). História da Infância: Brasil e Modernidade. In M. L. P. Almeida (Org), *Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas*. Campinas-SP: Alínea.
- Le Gooff, J. (sob a direção), Chartier, R., & Revel, J. R. (2005). *A História Nova*. Tradução de Eduardo Brandão. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, G. G. (2014). *Modernidade e Educação no Brasil Republicano: o Grupo Escolar Honorato Borges* (Patrocínio, Minas Gerais, 1912-1930). Uberlândia: EDUFU.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga-PT. Universidade do Minho, 2. edição.
- Lima, L. C. (2000). Escolarizando para uma Educação Crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro, & C. A. Torres (Orgs), *Educação Crítica e Utopia. Perspectiva para o Século XXI*. Porto: Afrontamento.
- Lima, L. C. (2008). A Escola como Categoria na Pesquisa em Educação. *Educação UNISINOS*, 12(2), 82-88.
- Lima, R. M. (1978). A Província do Amazonas no Sistema Político do Segundo Reinado (1852-1889). Niterói: UFF (Dissertação de Mestrado).
- Lombardi, J. C. (2004). História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In J. C. Lombardi, & M. I. M. Nascimento (Orgs.), *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Loureiro, A. (2007). *O Amazonas na época imperial*. 2ª ed. Manaus.
- Lourenço Filho, M. B. (1974). *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes pedagógicas contemporâneas*. 11º ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Magalhães, J. (Org.). (1996). Fazer e Ensinar História da Educação. *Actas do 2º Encontro da Educação Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Secção de História da Educação*. Braga-PT: Universidade do Minho.
- Magalhães, J. (2010). *Da cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Lisboa-Portugal: Ed/UI&DCE.
- Manacorda, M. A. (2004). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Marcy, P. (2001). *Viagem pelo rio Amazonas*. Manaus: Edua.
- Martins, A. M. S. (2006). Educação e História Cultural: algumas reflexões teóricas. In C. Lombardi, A. P. B. Santos, & L. D. R. Magalhães (Orgs.), *História, Cultura e Educação*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Martius, C. F., & Spix, J. B. v. (1975). *Viagem pelo Brasil: 1818-1820*. São Paulo/Brasília. Melhoramentos/INL.
- Mattoso, K. (1997). A opulência na Província da Bahia. In L. F. Alencastro (Org.), *História da Vida Privada no Brasil: a corte e a modernidade imperial*. São Paulo: Cia das Letras.
- Meneses, J. G. C., Barros, R. S.M., Nunes, R. A. C., Haidar, M. L. M., Tanuri, L. M., Azanha, J. M. P. ... Martelli, A. F. (2004). *Estrutura e Funcionamento da Educação básica*. SP: Pioneira Thomson Learning.

- Mesquita, O. (2006). *Manaus: História e Arquitetura (1852-1910)*. 3ª ed. Manaus: Valer, Prefeitura de Manaus e UNINORTE.
- Monteiro, M. Y. (1989). *Roteiro Histórico de Manaus*. Editora da Universidade Federal do Amazonas.
- Moreira Neto, C. A. (1992). Igreja e Cabanagem (1832-1849). In E. Hoonart (Coord). *História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis: Vozes.
- Motta, M. (2004). *Rio, cidade-capital*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Nadai, E., & Neves, J. (1995). *História do Brasil*. São Paulo: Saraiva.
- Nagle, J. (1974). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU.
- Neves, F. M. (2003). O método lancasteriano e processo de formação disciplina do povo: São Paulo 1808-1889. (Tese de Doutorado) UNESP.
- Nogueira, O. (2001). *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Nóvoa, A. (Org). (1999). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa-PT: Edições Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2006). Prefácio. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin. *O legado Educacional do século XIX*. Campinas-SP: autores associados.
- Pinheiro, A. C. F. (2002). *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares da Paraíba*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Pinheiro, L. B. S. P. (2001). *Visões da Cabanagem*. Manaus: Valer.
- Prado Junior, C. (1953). *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*. São Paulo: Brasiliense.
- Prado, M. L. C., & Capelato, M. H. R. (1977). A Borracha na economia brasileira da primeira república. In F., Boris (Org.), *História Geral da Civilização Brasileira III – o Brasil republicano (1889-1930)*, 2ª ed. São Paulo: Edifel.
- Reis Filho, C. (1995). *A educação e a ilusão liberal*. 2. Ed. Campinas-SP: Autores associados.
- Reis, A. C. F. (1989). *História do Amazonas*. 2ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Ribeiro, M. L. S. (2007). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20. Ed. Campinas-SP: Autores Associados.
- Rizinni, I. (2004). O cidadão polido e o Selvagem Bruto: educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS.
- Rizinni, I. (2005). *A politicagem na instrução pública da Amazônia imperial: combate à politicagem d'aldeia*. Retirado de <http://www.rbhe.sbhe.org.br>
- Rizinni, I. (2006). Educação na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artesãos. In P. M. Sampaio, & R. C. Ethal (Orgs), *Rastro da Memória: história e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus: EDUA.
- Romanelli, O. O. (2001). *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis-RJ. Vozes.
- Sampaio, F. X. (1825). *Diário da viagem que em visitação e correição das povoações da capitania de São José do Rio Negro, fez o ouvidor e intendente-geral da mesma*. Lisboa: Typ. da Academia, p. 95. Retirado de www.fc.up.pt/fa

- Sampaio, P. M. M. (1993/1994). Na Rota dos Labirintos. In G. S. P. Pinheiro (Org.), *História em Novos Cenários – Amazônia em Cadernos n. 2/3*. Manaus: Universidade do Amazonas-Museu Amazônico.
- Sampaio, P. M. M. (1997). *Os fios de Ariadne – Tipologia de formação e hierarquias sociais em Manaus: 1840-1880*. Manaus: Edua.
- Sampaio, P. M. M. (2001). *Espelhos partidos: Etnia, Legislação e Desigualdade na Colônia. Sertões do Grão-Pará - 1755 - 1823*. Niterói. (Tese Doutorado em História) – UFF.
- Santos, F. J. (2007). *História Geral da Amazônia*. Rio de Janeiro: Memvavmem.
- Saviani, D. (2007). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Saviani, D., Almeida, J. S., Souza, R. F., & Valdemarin, V. T. (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D., Almeida, J. S., Souza, R. F., & Valdemarin, V. T. (2006). *O legado educacional do século XIX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schueler, A. F. M. A. (1999). Crianças e Escolas na passagem do Império a República. *Rev. bras. Hist. .19(37)* São Paulo Sept. Retirado de <http://www.scielo.br>
- Silva, G. L. (1985). *Educação na Amazônia Colonial: contribuição à história da educação brasileira*. Manaus: SUFRAMA.
- Silva, R. V. M. (2004). *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Souza, M. (2009). *História da Amazônia*. Manaus: Valer.
- Souza, R. F. (1998). *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Souza, R. F. (2006). Espaço da educação e da civilização. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin. *O legado Educacional do Século XIX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, R. F. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez.
- Tambara, E., & Arrida, E. (Orgs.). (2005). *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879*. Pelotas, Seiva.
- Uchôa, J. B. (1966). *Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem*. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas.
- Valdemarin, V. T. (2006). O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin. *O Legado Educacional do Século XIX*. 2. Ed. Ver. E ampl. Campinas-SP: Autores Associados.
- Veiga, C. G. (2007). *História da educação*. São Paulo: Ática.
- Veiga, C., & Fonseca, T. (Orgs.). (2003). *Historiografia e história da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vidal, D.G., & Faria Filho, L. M. (2005). *As lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Vilela, H. O. (2011). O Mestre-Escola e a Professora. In E. M. T. Lopes, L. M. Farias Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- Viñao Frago, A. (1995). "História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones". *Revista Brasileira de Educação*, (0), set/out/nov/dez.
- Wallace, A. R. (1979). *Viagens pelos rios Amazonas e Negro*. São Paulo/Belo Horizonte; Itatiaia/Edusp.
- Weinstein, B. (1993). *A Borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)*. São Paulo: HUCITEC/Edusp.
- Wolff, S. (1992). *Espaço e educação*. (Dissertação de Mestrado em Arquitetura), USP Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.
- Xavier, M. E. S. P. (1990). *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus.

Fontes

- Abranches, J. Governos. Blake, A. Dicionário. Leite Neto, L. Catálogo biográfico. (1889-1930).
- Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. (1884). Rio de Janeiro: Tipografia Nacional.
- Amazonas. (1869). Biblioteca Virtual do Amazonas. In Paul Marcoy. *Voyage a travers L'Amérique du Sul*.
- Amazonas. (1847). Fala do Vice Presidente da Província do Pará. Pará: Typ. de Santos & Filhos.
- Amazonas. (1852). Mensagens do Vice Presidente de Província do Amazonas. Pará: Typ. De Santos & Filhos.
- Amazonas. (1855). Exposição de José Manoel Gomes Corrêa feita a Assembleia Legislativa em 11 de março de 1855. Cidade da Barra, Typografia de Manoel da Silva Ramos.
- Amazonas. (1862). Mensagem do presidente da Província do Amazonas à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1861. Typ. Francisco da Silva Ramos.
- Amazonas. (1865). Mensagem do Diretor Geral da Instrução Pública, em 31 de janeiro de 1866, refere-se ao Anexo I da Mensagem do presidente da Província do Amazonas, em 4 de agosto de 1865.
- Amazonas. (1869). Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa Provincial no dia 14 de abril de 1869. Manáos: Typ. do Amazonas.
- Amazonas. (1870). Relatório à Assembléa Legislativa Provincial do Amazonas do presidente, João Wilkens de Mattos, em 25 de março de 1870. Manáos: Typ. do Amazonas de Antonio da Cunha Mendes.
- Amazonas. (1871). Relatório à Assembléa Legislativa Provincial do Amazonas do presidente, José de Miranda da Silva Reis, em 25 de março de 1871. Manáos: Typ. do Amazonas de Antonio da Cunha Mendes.
- Amazonas. (1872a). Fala do Diretor Geral da Instrução Pública Primária da Província do Amazonas. Relatório do Presidente da Província, Manáos: Typ de Gregório José de Moraes, Anexo 3.
- Amazonas. (1872b). Relatório à Assembléa Legislativa Provincial do Amazonas do presidente, José de Miranda da Silva Reis, em 25 de março de 1872. Manáos: Typ. de Gregorio José de Moraes.

- Amazonas. (1873). Falla do Presidente da Província do Amazonas, Domingos Monteiro Peixoto. Manáos: 25/03/1873, Typ. do Comercio do Amazonas.
- Amazonas. (1874). Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa Provincial no dia 25 de março de 1874. Manáos. Typ. do Comércio do Amazonas.
- Amazonas. (1878) Fala do Presidente da Província Barão de Maracajú a Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas em 1878. Manáos: Typ do Amazonas.
- Amazonas. (1878). Mensagem apresentada pelo Dr. Agésilão Pereira da Silva, no dia 14 de fevereiro de 1878. Manáos. Typ. do Jornal do Amazonas.
- Amazonas. (1879). Mensagem do presidente da Província do Amazonas Barão de Maracajú no dia 29 de março de 1879. Manáos: Typ. do Amazonas.
- Amazonas. (1883). Relatório do Presidente da Província do Amazonas. Manáos: Typ. do Amazonas.
- Amazonas. (1888). Relatório do Presidente da Província do Amazonas. Manáos: Typ. do Comércio do Amazonas, Anexo 3.
- Amazonas. (1896). Mensagem com Relatório do Presidente do Estado Eduardo G. Ribeiro. Manáos: Imprensa Oficial do Estado.
- Amazonas. (1897). Mensagem do Governador do Estado ao Congresso dos Representantes, com Relatório do Diretor da Instrução Pública. Manáos: Imprensa do Diário Oficial do Estado do Amazonas.
- Amazonas. (1898). Mensagem do vice-governador, José Cardoso Ramalho Junior. Manáos: Imprensa Oficial.
- Amazonas. (1899). Mensagem do Governador do Estado ao Congresso dos Representantes. Manáos: Imprensa Oficial.
- Amazonas. (1900). Diário Oficial do Estado do Amazonas, 06 de fevereiro de 1900.
- Amazonas. (1903). Mensagem do Governo do Estado do Amazonas ao Congresso de Representantes, acompanhada de relatórios dos chefes de repartições. Volume I. Manáos: Typ da Livraria Penna.
- Amazonas. (1905). Mensagem do Governador do Estado do Amazonas ao Congresso de Representantes, acompanhado de Relatórios dos chefes de repartições. Vol. I. Manáos: Typ. a vapor do Amazonas.
- Amazonas. (1908). Leis, Decretos e Regulamentos. Tomo VI. Manáos: Tup. À vapor do Amazonas.
- Amazonas. (1909). Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1908-1909.
- Amazonas. (1910). Relatório do Chefe da Inspetoria Geral da Instrução Pública contido na Mensagem governamental. Manáos: Typ. do Amazonas.
- Amazonas. (1911a). Relatório apresentado pelo Presidente da Província do Pará, sobre o estado em que se encontrava a Província do Amazonas. Apresentado após a tomada posse do 1º Presidente da Província do Amazonas, Sr. João Baptista Tenreiro Aranha. Amazonas: Typ. de M. da S. Ramos: 1852.
- Amazonas. (1911b). Mensagem do Governador do Estado do Amazonas ao Congresso de Representantes, acompanhado de Relatórios dos chefes de repartições. Manáos: Typ. Imprensa Oficial.

Amazonas. (1920). Relatório compõe mensagem do Governo do Estado do Amazonas a Assemblei dos Representantes. Manáos, Typ da Imprensa Official do Amazonas, Anexo 5.

Amazonas. (2009). Código de Postura Municipal da Cidade de Manaus de 1872 citado em Otoni Mesquita.

Decretos, reformas e regulamentos

Amazonas. (1852). Regulamento n. 1 de 8 de março de 1852. Organiza a Instrução Primária na Província do Amazonas, Anexo 2 da mensagem do Presidente da Província: Pará, Typ. de Santos & Filhos.

Amazonas. (1897). Decreto n. 191 de 9 de setembro de 1897 que estabelece o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Amazonas.

Amazonas. (1898a). Decreto n. 217 estabelece o Regimento Interno para os Grupos Escolares, Escolas Isoladas e auxiliares primárias do Estado do Amazonas. Manaus: Imprensa Oficial.

Amazonas. (1898b). Regulamento Interno para as Escolas Públicas do Ensino Primário. Decreto n. 217 de 1898. Manáos: Imprensa Oficial.

Amazonas. (1904a). Decreto n. 691 de estabelece o Regulamento Geral da Instrução Pública, reorganiza a Instrução Pública do Estado. Manáos: sem editora.

Amazonas. (1904b). Regulamento Geral da Instrução Pública, Manáos: (sem editora).

Amazonas. (1905). Reforma da Instrução Pública do Estado de n. 691 de 1904, reformando todos os ramos do ensino público. Manáos: Typ. à Vapor do Amazonas.

Amazonas. (1908). Leis, Decretos e Regulamentos. Tomo VI. Manáos: Tup. À vapor do Amazonas.

Amazonas. (1909). Regulamento Geral da Instrução Pública. Manáos: Imprensa Oficial.

Acervos

Acervo da Biblioteca Arthur Reis

Acervo da Biblioteca Pública do Estado do Amazonas

Acervo da Biblioteca Virtual do Amazonas

Acervo do Anuário do Ensino de São Paulo

Acervo do Arquivo Público

Acervo do Arquivo Público do Amazonas

Acervo do Centro Cultural Povos da Amazônia

Acervo do Instituto Digital Durango Duarte

Acervo do Instituto Histórico Geográfico do Amazonas

Acervo do Museu Amazônico - UFAM

Acervo do Museu da Imagem e do Som do Amazonas – MISAM

Acervo do Portal da Legislação

Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Acervos Eletrônicos

- Abranches, J. Governos. Blake, A. Dicionário. Leite Neto, L. Catálogo biográfico. (1889-1930). Retirado de www.al.pb.gov.br
- Amazonas Manaus de Antigamente. Retirado de www.viprocar.org
- Biblioteca Virtual do Amazonas. (1869). In Paul Marcoy. Voyage a travers L'Amerique du Sul. Retirado de <http://bv.cultura.am.gov.br/>
- Brasil. (1890). Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Retirado de: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fc>
- Brasil. (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Retirado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- Decreto n. 7.247 - Reforma Leôncio de Carvalho (1879). Retirado de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>
- Mensagens e relatórios provinciais. Retirado de: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial>
- Os Pareceres de Ruy Barbosa. (1882-1883). Volume 2. Retirado de [www.brasilianas/obras/a-instrução e o império](http://www.brasilianas/obras/a-instrucao-e-o-império)
- Reforma Couto Ferraz (1854). Artigos 47,48 4 49, p. 46. Império – Fontes Escritas. Retirado de www.histerdbr.fae.unicamp.br/navegador
- Rizzini, I. (2005). A politicagem na instrução pública da Amazônia imperial: combate à politicagem d'aldeia. Retirado de <http://www.rbhe.sbhe.org.br>
- Sampaio, F. X. (1825). Diário da viagem que em visitaçao e correição das povoações da capitania de São José do Rio Negro, fez o ouvidor e intendente-geral da mesma. Lisboa: Typ. da Academia. p. 95. Retirado de www.fc.up.pt/fa