

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
TESE DE DOUTORADO

CLÁUDIO MAGNO PEREIRA FARIAS

**A CULTURA POLÍTICO-ADMINISTRATIVA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA
PRIMÁRIA NO PARÁ E NO MARANHÃO IMPERIAL (1840-1889)**

Belém
2025

CLÁUDIO MAGNO PEREIRA FARIAS



**A CULTURA POLÍTICO-ADMINISTRATIVA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA
PRIMÁRIA NO PARÁ E NO MARANHÃO IMPERIAL (1840-1889)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Belém

2025

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

F224c Farias, Cláudio Magno Pereira.
A cultura político-administrativa na instrução pública primária no
Pará e no Maranhão Imperial (1840-1889) / Cláudio Magno Pereira
Farias. — 2025.
439 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Samuel Luís Velázquez Castellanos
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.

1. Cultura político-administrativa. 2. Instrução pública
primária. 3. História da educação paraense. 4. História da
educação maranhense. 5. Segundo Reinado. I. Título.

CDD 372.1623

A CULTURA POLÍTICO-ADMINISTRATIVA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO PARÁ E NO MARANHÃO IMPERIAL (1840-1889)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Aprovada em: 25/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Carlota Boto (Avaliadora Externa Titular)

Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Claudia Panizzolo (Avaliadora Externa Titular)

Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Araújo (Avaliadora Interna Titular)

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. César Augusto Castro (Avaliador Interno Titular)

Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Laura Maria da Silva Araújo Alves (Suplente de Avaliador Interno)

Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Delcineide Maria Ferreira Segadilha (Suplente de Avaliador Externo)

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, pelas inúmeras bênçãos que derrama imerecidamente sobre mim e por estar sempre conduzindo os meus passos, permitindo que eu me capacite cada vez mais para testemunhar do seu amor e cuidado por cada um dos seus filhos;

A minha família: meus pais Luis Magno Farias e Alvina Pereira Farias, que além de todo apoio e suporte incondicional que me deram, sofrendo e se alegrando comigo a cada vitória, oraram sempre por mim; a minha esposa Isabelle, que lutou comigo em todos os momentos, ficando em muitos momentos sem poder contar com o meu apoio, auxílio e presença, inclusive nos cuidados de nosso maior presente que é o pequeno Natan, nosso amado filho;

Ao professor Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, que foi muito além de um professor orientador, sendo conselheiro, incentivador e que exerceu também a rigidez necessária em momentos cruciais, para que eu não perdesse o foco e o empenho na pesquisa, buscando assim me transformar em um pesquisador cada vez melhor. Não tenho palavras suficientes para expressar e agradecer a atuação e a influência marcante passada por ele;

Ao professor Dr. Cesar Augusto Castro pelo empréstimo de materiais indispensáveis para a elaboração da pesquisa assim como por suas ponderações na Qualificação

À professora Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo, pelas observações valiosas na minha Qualificação, que foram essenciais para a reconstrução de vários elementos do nosso trabalho. Além disso agradeço pelo grande aprendizado nas duas disciplinas que tive a oportunidade de fazer durante o Programa, com a professora Sônia.

À professora Dr.^a Diana Rocha da Silva, que me ajudou muito com aspectos de normatização e revisão do trabalho, me dando sugestões de literaturas, dando sugestões para correções no texto e se mostrando sempre solícita e disposta a me auxiliar na pesquisa.

À professora Dr.^a Francisca das Cláudia Engler Cury e ao professor Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos, pelas contribuições apresentadas durante a minha banca de qualificação.

À professora Dr.^a Carlota Boto e à professora Dr.^a Claudia Panizzolo, por terem aceitado participar da minha banca de doutorado, permitindo assim um enriquecimento ainda maior da pesquisa, por meio de suas ponderações.

Ao NEDHEL, grupo que me possibilitou a discussão de temas que serviram de base teórica e metodológica para a minha dissertação, me possibilitando o contato com grandes pesquisadores da História da Educação, além de me incluírem na “família nedheliana”, na qual

os colegas se auxiliavam mutuamente no processo de construção dos trabalhos. Cito aqui como exemplo a ajuda da doutora Kathia Salomão, e dos colegas de doutorado Elias Duarte, que até foi no Arquivo Público para me ajudar, Rafael Blume, Andreia Váz, Jefferson Rodrigues, Keila Sorene, Ana Carolina de Araújo, Andréia Carvalho, os mestres Jarina Serra Santos e Mateus de Araújo Souza, dentre vários outros.

Aos colegas que me ajudaram a transcrever muitos dos relatórios, para que eu depois pudesse categorizá-los e analisa-los, como: Emilly Borges, Anne Diniz, Polyanna Martins, Brenda e Carol. Além disso agradeço a elaboração de vários mapas e gráficos da pesquisa ao parceira de orquestra Lucas Lindoso.

Enfim, a todos que oraram, me confortaram, me aconselharam e contribuíram direta ou indiretamente nesse processo, permitindo que eu conseguisse concluir mais esse desafio.

*Os sujeitos interpretam e criam maneiras de utilizar os diferentes
suportes que manuseiam, visto que suas interpretações estão
“inscritas” nas práticas específicas que a produzem.
(Chartier, 1989, p. 26).*

RESUMO

As interações entre o contexto político local e a imposição de ideais do governo central ressoam nas concepções e práticas dos indivíduos responsáveis pelo ensino, refletindo implicações políticas e sociais na instrução pública primária do século XIX. Nesse sentido busca-se compreender em que medida a cultura político-administrativa instaurada no Pará e no Maranhão no Segundo Reinado (1840 – 1889) teve ressonância na produção de sentidos de Presidentes e inspetores/diretores, direcionando tais agentes públicos por meio de atos, decisões e ações na gestão e na fiscalização da instrução pública primária nessas províncias. A tese parte do princípio de que a cultura político-administrativa do Pará e do Maranhão no Segundo Reinado ressoou na forma como os agentes responsáveis pela gestão e fiscalização do ensino primário interpretaram e implementaram as políticas educacionais, moldando os objetivos da instrução pública e os modelos pedagógicos adotados nas províncias. A pesquisa de cunho bibliográfico e documental, integrante da linha de pesquisa em “história, da educação” do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPA, utiliza-se dos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, na medida em que busca o entendimento da relação estabelecida entre as ações e estratégias impostas pelos governantes com respeito ao ensino público primário e as representações que a sociedade fez dessas ações que correspondem a escolhas de táticas adotadas. Conclui-se que o Pará e o Maranhão província, enfrentaram dificuldades relacionadas à manutenção e desenvolvimento do ensino público primário; à insuficiência de recursos; à baixa frequência de estudantes em idade escolar nas aulas e ao alto índice de abandono escolar; assim como à fiscalização ineficaz da instrução; à carência de estabelecimentos destinados à formação dos professores e ao pequeno interesse pelo exercício da profissão docente; para além da falta de organização do ensino; da constante falta de objetos utilizados nas escolas; das dificuldades na distribuição e aquisição dos livros escolares; e do mobiliário geralmente inadequado à disposição dos alunos. Nesses termos, as constantes oscilações entre dificuldades e necessidades nos processos de escolarização do ensino primário, entre avanços, retrocessos e inércias que impediam o desenvolvimento e crescimento da instrução, além de dificultar o aprendizado dos estudantes, despertam questionamentos quanto ao empenho dos principais agentes responsáveis pelo ensino público primário em ambas províncias na busca por soluções efetivas em função de uma cultura política administrativa instaurada.

Palavras-chave: cultura política-administrativa; instrução pública primária; história da educação paraense; história da educação maranhense; segundo reinado.

ABSTRACT

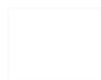
The interactions between the local political context and the imposition of central government ideals resonate in the conceptions and practices of individuals responsible for education, reflecting political and social implications in primary public education in the 19th century. In this sense, we seek to understand to what extent the political-administrative culture established in Pará and Maranhão in the Second Reign (1840-1889) had an impact on the production of meanings of Presidents and inspectors/directors, directing these public agents through acts, decisions and actions in the management and supervision of primary public education in these provinces. The thesis assumes that the political-administrative culture of Pará and Maranhão in the Second Reign resonated in the way in which the agents responsible for the management and supervision of primary education interpreted and implemented educational policies, shaping the objectives of public education and the pedagogical models adopted in the provinces. The bibliographic and documentary research, part of the research line in “history of education” of the Graduate Program in Education at UFPA, uses the theoretical and methodological assumptions of Cultural History, as it seeks to understand the relationship established between the actions and strategies imposed by governments with respect to primary public education and the representations that society has made of these actions that correspond to the choices of tactics adopted. It is concluded that Pará and Maranhão province faced difficulties related to the maintenance and development of primary public education; insufficient resources; low attendance of school-age students in classes and high school dropout rates; as well as ineffective supervision of instruction; lack of establishments for teacher training and little interest in the exercise of the teaching profession; in addition to the lack of organization of teaching; the constant lack of objects used in schools; difficulties in the distribution and acquisition of school books; and generally inadequate furniture available to students. In these terms, the constant oscillations between difficulties and needs in the primary education schooling processes, between advances, setbacks and inertia that impeded the development and growth of instruction, in addition to hindering student learning, raise questions about the commitment of the main agents responsible for primary public education in both provinces in the search for effective solutions based on an established political administrative culture.

Keywords: political-administrative culture; primary public education; history of education in Pará; history of education in Maranhão; second reign.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses sobre Instrução Pública Primária no período de 2014 a 2024	37
Quadro 2 – Dissertações sobre Instrução Pública Primária levantadas (2014 a 2024).....	38
Quadro 3 – Trabalhos sobre o eixo Instrução pública primária no século XIX.....	42
Quadro 4 – Trabalhos sobre o eixo Cultura material escolar	44
Quadro 5 – Trabalhos sobre o eixo Produção de sentidos	45
Quadro 6 – Trabalhos sobre o eixo Legislação da instrução pública.....	51
Quadro 7 – Trabalhos sobre o eixo Cultura Administrativa	54
Quadro 8 – Trabalhos sobre o eixo Cultura Política.....	59
Quadro 9 – Trabalhos sobre o eixo Modelos de escolas primárias no século XIX.....	63
Quadro 10 – Relação dos Presidentes e Vice-Presidentes da Província do Maranhão no Segundo Reinado com a indicação dos 5 escolhidos para análise	68
Quadro 11 – Relação dos Presidentes e Vice-Presidentes da Província do Pará no Segundo Reinado com a indicação dos 5 selecionados para análise	96
Quadro 12 – Diretoria da instrução pública do Pará em 19 de setembro de 1863.....	113
Quadro 13 – Cadeiras de instrução primária para meninas (1849).....	143
Quadro 14 – Meninas registradas em cadeiras masculinas – Pará (1840-1849).....	144
Quadro 15 – Cadeiras de instrução primária para meninas (1859).....	149
Quadro 16 – Número de estudantes nas aulas públicas primárias entre 1870-1879, segundo os relatórios presidenciais e dos diretores da instrução pública.....	175
Quadro 17 – Matrículas nas aulas públicas primárias nas comarcas do Pará (1883)	184
Quadro 18 – Mapa das cadeiras de instrução primária feminina do Maranhão (1850-1859)	198
Quadro 19 – Mapa das cadeiras de instrução primária do Maranhão (1850-1859).....	237
Quadro 20 – Municípios, Lugares, Professores e Quantidade de estudantes da instrução primária do Pará (1850-1859).....	243
Quadro 21 – Mapas das professoras de primeiras letras da província do Maranhão (1848-1849).....	254
Quadro 22 – Computo de municípios, escolas e alunos na Província do Maranhão (1850-1860).....	270
Quadro 23 – Mapas dos alunos de primeiras letras da província do Maranhão nos anos de 1848- 1849.....	278
Quadro 24 – Cadeiras de instrução primária paraense para meninas (1859).....	304
Quadro 25 – A cultura material escolar nas principais legislações paraenses	329

Quadro 26 – A cultura material escolar nas principais legislações maranhenses	331



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Pará segundo os Relatórios de 1840-1849	138
Gráfico 2 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Pará segundo os Relatórios de 1840-1849	141
Gráfico 3 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Pará segundo os Relatórios de 1840-1849.....	145
Gráfico 4 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Pará segundo os Relatórios de 1850-1859	148
Gráfico 5 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Pará segundo os Relatórios de 1850-1859	150
Gráfico 6 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Pará segundo os Relatórios de 1850-1859.....	152
Gráfico 7 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Pará segundo os Relatórios de 1860-1869	158
Gráfico 8 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Pará segundo os Relatórios de 1860-1869	160
Gráfico 9 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Pará segundo os Relatórios de 1860-1869.....	163
Gráfico 10 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Pará segundo os Relatórios de 1870-1879	173
Gráfico 11 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Pará segundo os Relatórios de 1870-1879	175
Gráfico 12 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Pará segundo os Relatórios de 1870-1879	176
Gráfico 13 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Pará segundo os Relatórios de 1880-1889	183
Gráfico 14 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Pará segundo os Relatórios de 1880-1889	185
Gráfico 15 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Pará segundo os Relatórios de 1880-1889	186
Gráfico 16 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino e feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais de 1843-1850	196

Gráfico 17 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino e feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1851-1860)	198
Gráfico 18 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino e feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1861-1870)	201
Gráfico 19 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais de 1843-1850	207
Gráfico 20 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais de 1851-1860	208
Gráfico 21 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais de 1861-1870	211
Gráfico 22 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino e feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais de 1871-1879	216
Gráfico 23 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais de 1870-1879	218
Gráfico 24 – Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino e feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais de 1880-1889	223
Gráfico 25 – Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais de 1880-1889	226

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapeamento das escolas públicas primárias nas cidades, vilas e freguesias do Pará nas décadas de 1840-1850.....	157
Mapa 2 – Mapeamento das escolas públicas primárias nas cidades, vilas e freguesias do Maranhão nas décadas de 1840-1850.....	194

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Indícios para um trajeto	15
1.2	A problemática e suas interfaces	18
1.3	Os objetivos da investigação	21
1.4	Hipóteses de trabalho	22
1.5	Percurso metodológico	23
1.6	Estrutura	28
2	A CULTURA POLÍTICO-ADMINISTRATIVA NO PARÁ E NO MARANHÃO: os presidentes de província	31
2.1	O que dizem as produções acadêmicas?: entre teses e dissertações	36
2.2	Presidentes da Província do Maranhão no Segundo Reinado.....	67
2.2.1	Joaquim Maridano Franco de Sá	71
2.2.2	Eduardo Olímpio Machado.....	77
2.2.3	Augusto Olímpio Gomes de Castro	82
2.2.4	Carlos Fernando Ribeiro	87
2.2.5	José Bento de Araújo.....	93
2.3	Presidentes da Província do Pará no Segundo Reinado	95
2.3.1	Bernardo de Souza Franco	99
2.3.2	Fausto Augusto de Aguiar	105
2.3.3	Francisco Carlos de Araújo Brusque	110
2.3.4	Miguel Antônio Pinto Guimarães - Barão de Santarém	115
2.3.5	Abel Graça.....	119
2.4	Aproximações entre o Maranhão e Pará: presidentes que atuaram nas duas províncias	123
2.4.1	João Antônio de Miranda	124
2.4.2	Herculano Ferreira Pena.....	125
2.4.3	João Silveira de Souza	128
2.4.4	Ambrósio Leitão da Cunha.....	131
2.4.5	João Capistrano Bandeira de Melo Filho	132
3	A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NAS PROVÍNCIAS DO PARÁ E DO MARANHÃO.....	136
3.1	Cadeiras públicas primárias na Província do Pará (1840-1860).....	138

3.2	Cadeiras públicas primárias na Província do Pará (1870 a 1880).....	166
3.3	Cadeiras públicas primárias na Província do Pará (1880 a 1889).....	176
3.4	Cadeiras públicas primárias na Província do Maranhão (1840 a 1860).....	186
3.5	Cadeiras públicas primárias na Província do Maranhão (1870 a 1879).....	210
3.6	Cadeiras públicas primárias na Província do Maranhão (1880 a 1889).....	217
4	O PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO NO PARÁ E NO MARANHÃO	228
4.1	A profissão docente e o ensino público primário paraense e maranhense	230
4.2	Os mecanismos de controle da atuação docente no Pará e no Maranhão.....	257
4.3	A formação pedagógica e os espaços de habilitação docente no Pará e no Maranhão	274
5	A CULTURA MATERIAL ESCOLAR NAS PROVÍNCIAS DO PARÁ E DO MARANHÃO.....	294
5.1	A uniformidade dos métodos e do ensino nestas províncias	296
5.2	A Arquitetura escolar pela via dos relatórios	309
5.3	Cultura material da escola: instrumentos, objetos e mobiliários.....	328
6	CONCLUSÃO	349
	REFERÊNCIAS	355
	APÊNDICES	389

1 INTRODUÇÃO

1.1 Indícios para um trajeto

Falar sobre a construção dessa tese é explicar tentativas de crescimento pessoal, acadêmico e profissional em nossa trajetória, que permitiram a oportunidade de ingressar no conceituado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. A apresentação do trabalho intitulado *Curso de administração da Unidade Estadual do Maranhão: perspectiva histórica*, na sala destinada a estudos sobre a História das Instituições de Ensino, no II Encontro Maranhense de História da Educação, realizado de 19 a 22 de maio de 2009, em São Luís – MA, foi o primeiro contato de um bacharel em Administração, com pesquisadores da História da Educação, principalmente com os integrantes do grupo de estudos organizador do evento, o Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Coordenado pelos professores Dr. César Augusto Castro e Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, e pela professora Dra. Diana Rocha da Silva, o grupo é referência em estudos e pesquisas em História da Educação, tendo como temporalidade o século XIX até a Primeira República Maranhense, com ênfase nos seguintes temas: impressos escolares; cultura material escolar; livros e leituras escolares; legislação de ensino e Instrução primária e secundária.

Com a aprovação no concurso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA em 2014, iniciei na carreira docente, com o regime de dedicação exclusiva, sendo necessário, para o bom desempenho da função, o domínio da pesquisa científica, saber desenvolver e fomentar projetos de extensão, participar de discussões em prol do desenvolvimento ensino, além de conhecer ferramentas que auxiliassem a ministração das aulas, para um público variado, que contempla estudantes do ensino médio integrado, de formação subsequente, discentes do ensino superior, alunos e alunas do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, dentre outros, com suas particularidades. Como eu não tinha uma formação de Licenciatura, me sentia limitado no exercido da profissão, e a oportunidade de ingressar em um programa de Pós-Graduação em Educação, parecia para mim uma possibilidade de apropriação de categorias teóricas fundamentais no campo da educação, além de me capacitar para a produção acadêmica.

Assim, participei do processo de seleção para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, e mesmo consciente de que, naquele momento, era quase

inexistente a minha chance de aprovação, para minha surpresa, fui um dos selecionados a fazer parte daquele programa. A influência daquele Encontro de 2009 foi determinante para que eu me inscrevesse para a linha de História da Educação do Programa. Após leituras e discussões no mestrado e grupo de estudos, além de conversas com meu orientador e um dos coordenadores do NEDHEL, Dr. Samuel Castellanos, surgiu a dissertação *A Cultura Administrativa e sua influência na instrução pública primária no Maranhão Império (1843-1870)*, que posteriormente foi selecionada pelo edital nº 017/2021 da FAPEMA e transformada em livro (2022). Nesta pesquisa procurei compreender em que medida os atos administrativos oriundos dos relatórios dos Inspetores da Instrução Pública e dos Presidentes da Província que foram apresentados à Assembleia Provincial contribuíram na constituição do ensino público primário no Maranhão no período de 1843 a 1870, uma vez que a identificação e análise de diversos aspectos referentes à cultura administrativa se mostrava imperativa na orientação das formas de atuação dos gestores e agentes, com destaque para as ações voltadas para o ensino público primário.

Interessou-me, em especial, examinar nesses dispositivos, os problemas evidenciados pelas diversas gestões referentes à instrução pública primária; documentos que materializam falas cheias de intencionalidades e significados, que expõem as tramas inseridas no contexto social em foco, bem como a natureza e dinâmica da cultura administrativa em curso; elementos que permitem o entendimento da maneira como foi concebida, pensada e posta em prática. Nesse sentido, é discutida a perceptibilidade do fundamento civilizatório e de controle social que a sustenta e o motivo pelo qual se transforma em obrigatória. A ideia de civilidade era baseada tanto em adaptar o povo aos costumes das cortes europeias, quanto à ideia de passividade em relação aos ditames governamentais, visto que tanto o Maranhão como várias outras províncias, vivenciaram períodos de conflitos com o executivo federal.

Destarte verifiquei os problemas e as propostas para instrução pública primária no Maranhão apontando as dificuldades encontradas nos registros para o sucesso do ensino, visto que as condições estruturais eram precárias, havia carência de recursos financeiros e materiais, bem como de profissionais disponíveis, pois a carreira de professor não era muito atrativa. A análise desses elementos nas fontes consultadas nos levou a vários resultados, dentre eles, a identificação de um conjunto de valores contextualizados e encontrados de maneira recorrente nos agentes que administravam o contexto escolar, assim como as particularidades de significados que essas concepções assumiam nas entidades por eles governadas, para além da *cultura administrativa* presente e imposta. A investigação indicou que essa cultura administrativa dependia em certa medida de uma *cultura política* em construção e “[...] de seus

elementos práticos e representacionais que são formulados na sua relação com a realidade e com culturas políticas concorrentes” (Motta, 2009, p. 22).

Assim, a influência de uma cultura administrativa, inserida numa cultura política, no ensino que foi idealizado e estabelecido em lei para ser obrigatório a toda a população no século XIX, passou a ser nossa área de interesse, sendo presente em nossas produções. Quando tive a oportunidade de tentar ingressar em um Programa de Pós-Graduação em Educação referência na região amazônica, mesmo achando que, pelo pouco tempo de conclusão do meu mestrado e pela minha graduação ser em outra área, minhas chances de aprovação seriam ainda menores; mais uma vez fui contemplado, tendo a cultura político-administrativa como nosso objeto de pesquisa.

Em *A cultura político-administrativa na instrução pública primária no Maranhão e Pará Imperial (1840-1889)*, procuro a natureza dessa cultura não apenas com base nas ações ou omissões dos principais agentes ligados à gestão e fiscalização do ensino; mas também em função das conexões e relações de interdependências instauradas via circulação de ideias, sujeitos, ações e práticas que fazem parte das redes de sociabilidades tecidas no período em tela. A circulação de ideias envolve relações sociais específicas entre pessoas que exercem funções intelectuais e de caráter administrativo e político em diferentes lugares institucionais (Kuhlmann Junior, 2007); mas, o trânsito de um determinado repertório cultural envolve mais que a transmissão, estando ligado aos usos e recriações que são feitas a partir daquilo que foi posto (Chartier, 1990), uma vez que “[...] todas as práticas, sejam econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao mundo” (Hunt, 1992, p. 25).

Nesses termos, ao tentar apurarmos uma cultura administrativa por meio de analogias entre as ações dos diferentes governantes que chefiaram a província maranhense e paraense e os inspetores, este método nos serviu de base para a comparação das medidas adotadas para o desenvolvimento da instrução pública, bem como das omissões, e mesmo de sua operacionalidade, que foi fundamental para compreendermos a atuação dos gestores em diferentes âmbitos. Práticas diferenciadas, que dependem das interdependências estabelecidas entre sujeitos envolvidos e funções defendidas, que originam assim uma cultura administrativa que muito pouco prezava pela continuidade das políticas já iniciadas ou implementadas por gestores anteriores (Faria Filho, 2007).

1.2 A problemática e suas interfaces

As interações entre o contexto político local e a imposição de ideais do governo central ressoam nas concepções e práticas dos indivíduos responsáveis pelo ensino, refletindo implicações políticas e sociais na instrução pública primária do século XIX. Nesse sentido, a problemática baseia-se em compreendermos em que medida a cultura político-administrativa instaurada no Pará e no Maranhão no Segundo Reinado (1840 – 1889) teve ressonância na produção de sentidos de Presidentes e inspetores/diretores, direcionando tais agentes públicos por meio de atos, decisões e ações na gestão e na fiscalização da instrução pública primária nessas províncias? Esta problematização da pesquisa permite uma análise das relações e ações instauradas entre os sujeitos atuantes no contexto político-administrativo local e as percepções, prescrições e práticas efetivadas ao respeito da instrução pública primária durante o período imperial; sabermos como os agentes responsáveis pela implementação e fiscalização das políticas educacionais (como presidentes da Província, inspetores e professores) eram influenciados pela cultura político-administrativa da época e como suas ações e decisões influenciaram a política administrativa de seus mandatos, auxiliando assim na identificação de formas que moldaram concepções de ensino, conteúdos e metodologias adotadas na instrução pública primária maranhense e paraense, além de compreender como a política de ensino foi articulada de acordo com as necessidades de controle social e adaptação das camadas populares ao regime imperial.

Por critério político entende-se a sobreposição dos interesses e das lutas pelo poder dos agentes políticos (interventores, deputados das Assembleias provinciais, presidentes de províncias, inspetores/diretores da instrução pública, delegados literários, intelectuais e professores) que utilizam a criação de escolas, as matrículas de crianças em idade escolar e o ensino como elemento de disputa e posicionamento no campo da instrução pública primária em construção e; por critério de gestão administrativa na instrução primária no império, os parâmetros de atendimento da demanda e pertinência da expansão da instrução pública nessa forma de governo, pautados na racionalidade técnica, orientada ou não por questões demográficas, estatísticas, de formação de professores, de ampliação dos espaços escolares e de seu acesso, para além da permanência e rendimento escolar em função de dispositivos de normatização e planejamento que tencionam prescrições e práticas. Ao responder a essa problemática, a pesquisa pode revelar tensões e negociações entre a administração central e as peculiaridades locais, ampliando o entendimento sobre como as estruturas de poder e os

discursos da época impactaram a formação dos sujeitos no contexto da instrução pública primária em ambas províncias.

Para um maior entendimento do objeto de investigação apresentamos as seguintes questões norteadoras:

- 1) De que maneira a cultura político-administrativa do Maranhão e do Pará oitocentista ecoou na instrução primária?
- 2) Como os espaços escolares e de formação do professor se projetam nos discursos dos agentes responsáveis pela gestão e fiscalização do ensino primário?
- 3) Como se deu a circulação de ideias relacionadas ao ensino, e aos principais agentes ligados à gestão e fiscalização da instrução primária?

Com a primeira dessas questões procuramos examinar como as práticas e concepções de ensino no período foram moldadas por fatores como a estrutura política instaurada, as elites regionais e as prioridades administrativas que influenciavam diretamente a gestão e a fiscalização da instrução pública primária no Maranhão e Pará. Assim, nos permite a depuração das políticas de ensino das duas províncias, destacando como as decisões dos agentes políticos e administrativos responsáveis pela instrução refletiam uma visão idealizada de educação, além de revelar os interesses políticos que subjaziam ditas políticas. Isso possibilita a compreensão de como a cultura político-administrativa, com suas características locais e regionais, impactava as práticas pedagógicas, os currículos e as expectativas em relação à instrução pública primária dos alunos de ambas regiões.

Além disso, essa questão orientadora ajuda a analisar as possíveis tensões entre as orientações do governo central e as especificidades locais, permitindo uma análise de como as dinâmicas políticas regionais e a cultura administrativa do Maranhão e do Pará interferiam diretamente na constituição e na orientação do ensino primário. Dessa forma, será um guia para explorar conexões e relações de interdependências entre a estrutura política regional e as concepções educacionais que, por sua vez, influenciaram a formação de uma população em consonância com os valores impostos.

A segunda questão norteadora permite explorar como as relações sociais e as conexões pessoais, políticas e profissionais entre os agentes envolvidos na gestão e fiscalização da instrução primária influenciaram a implementação de políticas de ensino no Pará e no Maranhão durante o Segundo Reinado. Período em que, a administração pública local era marcada por redes de sociabilidade que conectavam indivíduos ligados a grupos políticos, sociais e religiosos. Posições, relações e ações que moldavam as decisões e a maneira como os

agentes viam o papel da escola na formação dos cidadãos. A questão permite investigar como esses vínculos influenciavam as escolhas de matérias/conteúdos, a contratação de professores, a fiscalização das escolas e a definição de estratégias pedagógicas, além de identificar como essas redes de interdependências ajudavam a perpetuar certos valores, comportamentos e visões de mundo alinhados com a manutenção da ordem política e social. Dessa forma, perscrutar ditas configurações permite o entendimento de como as dinâmicas de poder, as relações instauradas e a interação entre diferentes esferas da sociedade impactaram o ensino primário.

A nossa última questão norteadora permite a análise da dinâmica de trocas e disseminação de conceitos, valores e práticas culturais entre diferentes níveis da administração pública e entre as diversas regiões do Império, especificamente no Maranhão e Pará. Essa questão ajuda a investigar como as ideias sobre o ensino primário foram propagadas e adaptadas localmente, considerando a influência das redes de sociabilidade, os discursos da administração central e as especificidades culturais e políticas dessas províncias. Além disso, possibilita a compreensão de como as informações sobre métodos de ensino, normas e orientações para a fiscalização eram transmitidas, recebidas e reinterpretadas pelos agentes responsáveis pelo ensino. Isso possibilita a identificação de canais de circulação dessas ideias (como correspondências, jornais e a legislação), e como as concepções de ensino mudaram a partir dessa circulação, refletindo as tensões entre as orientações centrais do Império e as práticas regionais de gestão educacional.

Portanto, o cotejamento da cultura administrativa implícita na gerência local nas províncias do Maranhão e do Pará, em função de compreender a respectiva cultura política instaurada, mediada por um conjunto de ações e decisões de grupos políticos discordantes, nos auxilia na identificação e análise da cultura material escolar em registro na fonte, tendo em conta sua produção, circulação e consumo, da dinâmica instaurada na abertura de escolas públicas primárias nestas duas províncias, assim como da formação do professor e na sua mobilização para o ensino. Indicativos que mediam a problematização de atos administrativos oriundos dos relatórios dos Inspectores da Instrução Pública e dos Presidentes da Província que foram apresentados à Assembleia Provincial e a constituição do ensino público primário maranhense e paraense no período em foco, uma vez que problemas evidenciados pelos Inspectores e Presidentes referentes a este nível de ensino, as formas de pensá-lo segundo exposições e ações, e as perspectivas/propostas ao respeito que dependeriam da melhoria das condições econômicas, sociais, culturais e educacionais do Maranhão e do Pará imperial, se fizeram essenciais para análise e compreensão da natureza desses atos, para o escrutínio da

produção de sentidos desses gestores/legisladores, assim como para o entendimento da instrução pública primária via atos concretos na administração pública.

1.3 Os objetivos da investigação

Analisar a cultura político-administrativa instaurada no Pará e no Maranhão no Segundo Reinado (1840-1889) e sua ressonância na produção de sentidos de presidentes e inspetores/diretores, que direcionou atos, decisões e ações na gestão e na fiscalização da instrução pública primária nessas províncias é o nosso objetivo geral. Essa cultura não se restringia a um conjunto de procedimentos administrativos, pois englobava representações e tradições que moldavam interpretações e decisões; sujeitos que inspirados por uma visão de progresso e pela missão de “civilizar” via ensino, adaptavam-se às diretrizes do governo imperial e das realidades locais, ressignificando-as em suas práticas diárias, para assim atender às demandas regionais e superar as limitações de infraestrutura e recursos. Assim, a cultura político-administrativa serviria de base para a consolidação de uma identidade, em relação ao ensino, própria das províncias, promovendo uma interpretação diferenciada e adaptativa das políticas centrais de instrução pública.

A produção de sentidos é desenvolvida considerando a relação entre práticas e representações, partindo do princípio de que eles não são dados *a priori*; mas formadas através de uma cultura partilhada, construída por meio de interações entre normas, tradições e valores incorporados num determinado contexto específico. Os sujeitos interpretam e criam maneiras de utilizar os diferentes suportes que manuseiam, visto que suas interpretações estão “[...] inscritas nas práticas específicas que a produzem” (Chartier, 1988, p. 26). O ato da leitura oferece uma boa analogia para entender a questão, na medida em que ao ler, o indivíduo constrói significados por meio dos caminhos culturais que já percorreu, pois, “os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram (Certeau, 1994, p. 269), indicando assim, que ao “caçar” através dos textos, eles trazem suas próprias experiências e novos entendimentos a partir do que encontram.

Nosso primeiro objetivo específico consiste em analisar a cultura político-administrativa do Maranhão e do Pará e sua ressonância na instrução primária; cultura que se manifestava em um conjunto de normas e práticas que direcionavam os gestores provinciais a seguir padrões de ensino, que em teoria, visavam à modernização e a centralização administrativa. Nesse sentido, serão analisadas particularidades na organização e efetivação da instrução destinada a toda a população, em virtude de tradições, crenças, ideais e valores

compartilhados que se encontravam intrínsecos nos dispositivos legais e nas ações ou omissões dos principais agentes ligados à gestão e fiscalização deste ramo do serviço público.

Mapear os espaços escolares e de formação professor nos discursos dos agentes responsáveis pela gestão e fiscalização do ensino primário, como segundo objetivo, é identificarmos e analisarmos as conexões entre dispositivos legais, escolas, agentes governamentais e o nível de interdependências implícitos nas relações e em função das estruturas instauradas em diversos âmbitos que interferem na absorção e projeção da cultura político-administrativa em atos, decisões e ações. “Redes sociais concebidas como teias” (Elias, 1970, p. 139), que se formam ao longo da convivência social, possibilitando trocas, observações, aprendizagens e ensinamentos que podem ser temporárias ou permanentes, e seu alcance se expande considerando a circulação dos indivíduos para além de seus locais de origem e residência; decisões e ações sobre o ensino primário em função da posição social e do exercício da função no âmbito do político que faz com que se tornem uma mistura de influências externas e adaptações locais, moldadas pela troca constante de ideias nos espaços escolares e de formação (Castellanos, 2017).

Verificar a circulação de ideias relacionadas ao ensino, e aos principais agentes ligados à gestão e fiscalização da instrução pública primária é nosso último objetivo específico, uma vez que a instrução não despertava o interesse apenas do Estado e representantes da elite, mas também era vista como necessária por outros sujeitos como: pais e tutores de famílias, professores, religiosos, dentre outros, que tinham suas impressões em relação a este ramo do serviço público e à atuação dos seus responsáveis principais.

1.4 Hipóteses de trabalho

Com base na problemática levantada, e nos objetivos de pesquisa traçados, defendemos a ideia de que a cultura político-administrativa do Pará e do Maranhão no Segundo Reinado ressoou na forma como os agentes responsáveis pela gestão e fiscalização do ensino primário interpretaram e implementaram as políticas educacionais em curso, moldando os objetivos da instrução pública e os modelos pedagógicos adotados, uma vez que a circulação de ideias e de práticas culturais, como outras formas de intercâmbio intelectual entre o Pará e o Maranhão, entre estas províncias com outras regiões e países, contribuíram para a adaptação e, por vezes, à modificação dos projetos adotados na instrução pública primária paraense e maranhense, reforçando-se a diversidade de abordagens, o conteúdo e teor das prescrições assim como a diferenciação das práticas no ensino primário público.

1.5 Percurso metodológico

O estudo sustenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da história cultural, (Chartier, 1990; Pesavento, 2012; Barros, 2017, Castellanos, 2022), na medida em que se propõe a decifrar a realidade do passado via representações, e questionar e comparar os registros. Os estudos que se voltam para a História Cultural percebem que a cultura está impregnada em todas as estruturas, não somente no social, “[...] uma vez que só se pode ler no mundo das práticas” (Rioux; Sirinelli, 1998, p. 33-34). Portanto, as pesquisas nesse campo são aquelas que estudam “[...] comportamentos coletivos, sensibilidades, imaginações, gestos a partir de objetos precisos, tais como os livros, ou de instância, como as instituições de sociabilidade” (Rioux; Sirinelli, 1998, p. 33-34).

Dentre as principais categorias metodológicas da História Cultural, que permitem uma reorientação da postura dos historiadores, podemos destacar: a longa duração, a representação, a apropriação e as práticas, o imaginário e o retorno da narrativa, a entrada em cena da ficção e a ideia das sensibilidades, dentre outras. Esses conceitos levam os cientistas da história a repensarem não apenas nas possibilidades de acesso ao passado e na reconfiguração de uma temporalidade, como também em colocarem em evidência a escrita histórica e a leitura dos textos. Isso implica ir ao encontro de representações, recuperando registros do passado na sua especificidade, num contexto estranho aos códigos e valores presentes (Pesavento, 2012).

Destarte, este trabalho se propõe a decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressaram a si próprios e ao mundo. O uso da história cultural torna indispensável a análise do objeto de pesquisa mediada pelos três elementos indissociáveis que a conformam: 1) a *história do objeto na sua materialidade*; 2) a *história das práticas nas suas diferenças*; e 3) a junção dos dois primeiros eixos apresentados de modo mais geral visando compreender as formações sociais, as mudanças nas estruturas psíquicas e as armaduras conceituais nas suas variações históricas.

A *história do objeto na sua materialidade*, como primeiro eixo de análise, nos ajuda a definir o que é a cultura administrativa via relatórios governamentais, nos possibilitando compreender as relações de força presentes e imantes que precisam ser investigadas por meio de quatro aspectos essenciais: 1) a *forma* como a cultura administrativa se manifesta e, perceber que por meio dos atos administrativos e posicionamentos dos gestores responsáveis pelo ensino, há um conjunto de valores adquiridos que se refletem em ações influenciadoras nos modos de agir e gerir a sociedade, em especial, a instrução pública, evidenciando-nos aquilo que se pode

conceituar como cultura administrativa; 2) quanto *ao dispositivo*, que nada mais é do que a materialização do objeto na fonte, constatando-se que estes registros, além de conterem elementos compilados de diversos documentos, como os elaborados pelos inspetores da instrução pública no caso dos presidentes, e os reportados pelos professores e delegados literários à Inspetoria da Instrução Pública, continham atos administrativos dos chefes da província, decisões e ações do inspetor, estilos de linguagem e diversidade de posicionamentos que se tornam indispensáveis para a compreensão do objeto; 3) *a frequência*, quantificação realizada das recorrências à cultura administrativa na documentação, já que os atos dos gestores se encontram diluídos por todo o registro, necessitando-se de um olhar atento para acompanhar tais remissões, e 4) *a estrutura* dos registros, que no caso dos relatórios dos presidentes da província, por exemplo, verificamos a divisão por áreas (tendo uma destinada à instrução pública) e o acúmulo de anexos que complementam algumas das informações mencionadas; no entanto, apesar da extensão, foram estruturados para chamar a atenção dos ouvintes/leitores no intuito que atenderam as requisições solicitadas.

Já em relação ao segundo eixo, a *história das práticas nas suas diferenças*, que se sustenta na questão bourdieuriana que indaga sobre o que fazem os diferentes sujeitos com o mesmo objeto que lhes é imposto, é necessário primeiramente uma identificação desses sujeitos [produtores da cultura administrativa] e quais práticas estabeleciam por meio de atos administrativos, ações e/ou posicionamentos, na intenção de encontrarmos diferenças nas relações de força estabelecidas entre eles e outros grupos sociais, assim como pontos de contatos independentemente das provinciais de pertencimento/períodos de mandatos. Os principais sujeitos ligados a uma instrução pública primária que formam parte da cultura administrativa eram os presidentes da província maranhense, os inspetores da instrução pública e os membros da Assembleia Provincial; os pais de crianças em idade escolar, os próprios estudantes, os professores e os delegados literários. O presidente de província, enquanto função do cargo e da sua prática era responsável pelas ações executivas ligadas à instrução pública primária; o inspetor da instrução pública, quem fiscalizava e acompanhava mais de perto o ensino e, os membros da Assembleia Provincial, quem elaboravam leis e acompanhavam as ações dos presidentes de província. Com respeito às práticas dos outros atores envolvidos na instrução, podemos citar os pais de criança em idade escolar que manipulavam a obrigatoriedade do ensino; os estudantes e o desenvolvimento de suas ações; os professores controlados por políticas voltadas para a fiscalização do desempenho na função e, os delegados literários atuando como auxiliares dos inspetores da instrução pública nas instituições escolares que mais apresentavam problemas; sobretudo, naquelas localizadas no interior da Província.

Práticas diferenciadas, segundo a cultura administrativa, que dependem das relações de interdependências estabelecidas entre sujeitos envolvidos e funções defendidas; “[...] indivíduos [que] estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões” (Elias, 2001, p.13).

O terceiro e último eixo que se manifesta na junção da *história do objeto na sua materialidade* e da *história das práticas nas suas diferenças* ao tentarmos compreender as formações ou configurações sociais instituídas no processo em análise, as mudanças nas estruturas psíquicas ou formas de pensar dos sujeitos segundo reformas, leis e regulamentos na instrução pública primária, assim como as armaduras conceituais que regiram a lógica de atuação dos sujeitos segundo suas visões de mundo, textos e contextos tendo em conta suas variações históricas, nos apontam pistas das intencionalidades, lutas e contribuições desses atores para o ensino público primário. As formações ou configurações sociais se referem aos diferentes grupos segundo as interações instauradas. A estabelecida entre inspetores, professores, alunos e pais de família, por exemplo, depende das ações, funções e orientações levadas a cabo no período. O equilíbrio de tensões situado e de mão dupla entre inspetor da instrução pública e professores; o primeiro, acompanhando de maneira mais próxima a situação do ensino, bem como o desempenho dos docentes, conjuntamente com a frequência dos alunos e suas principais dificuldades; os segundos, por sua vez, reclamando das imposições estabelecidas com o uso obrigatório de alguns livros escolares, via cartas ou imprensa, tendo em conta a cultura material da escola e do imperativo de métodos específicos, reinventando saídas e formas de driblar o controle proposto. Por outro lado, este inspetor, ao mesmo tempo em que tinha que responder às reclamações e demandas apresentadas pelos pais de crianças na escola, estratégias de consenso tinha que reinventar também para que familiares responsáveis por crianças em idade escolar ausentes do ensino se comprometessem com sua instrução. Agentes públicos nomeados livremente pelos presidentes de província, por serem homens de confiança que deveriam desempenhar suas atividades seguindo as orientações governamentais, e consequentemente, influenciar os sujeitos envolvidos no processo.

Já em relação às mudanças nas estruturas psíquicas ou nas formas de pensar a instrução e tudo aquilo que está implícito nesse âmbito, conferimos que apesar de encontrarmos nos relatos certa resistência de muitos pais em enviarem os seus filhos para as escolas, por acharem que o auxílio que prestavam ao trabalhar e ajudar no sustento familiar, era muito mais importante do que frequentarem uma sala de aula, apesar das enormes dificuldades, percebemos que aos poucos vai havendo uma transformação cultural na sociedade, e o papel das escolas vai sendo visto cada vez mais relevante tanto para as crianças enquanto indivíduos, como para a

sociedade como um todo. Por fim as armaduras conceituais que para Chartier (1989), são os mecanismos que classificam o sistema de conceitos que o indivíduo se relaciona, elabora e transforma seus significados na tentativa de aproximá-los da realidade na qual realiza suas interações (Biersack, 1992), conceito que impacta na percepção dos principais agentes ligados a gestão e fiscalização do ensino em relação à instrução pública primária. O centro das ações voltadas para a instrução pública primária do período estudado e que compunham a base da cultura administrativa identificada por meio dos atos administrativos dos agentes responsáveis pela gestão do ensino no Maranhão tinham o propósito de trazer a ideia de civilidade para os indivíduos, na medida em que o período foi marcado posteriormente por conflitos fortes e constantes, sendo necessário ter um povo mais ordeiro e pacato. O ensino, por outro lado, teve um papel fundamental para implementar esses novos conceitos e garantir as transformações pretendidas na sociedade e no país como projeto de nação a longo prazo.

Por sua vez, a comparação como método de investigação na História da Educação usado nesta pesquisa se sustenta em olhar os processos de institucionalização da escola pública primária entre o Pará e o Maranhão imperial, “[...] cujas trajetórias [nas províncias], apresentam inúmeras especificidades, [que] requer o enfrentamento de dificuldades teórico-metodológicas inegáveis” (Sousa, 2013), especificamente, aqueles de ordem conceitual, que se refere aos modos de emprego dos termos, província, região e nação que visam configurações espaciais distintas; e aqueles que fazem referência às abordagens teóricas no campo da História Comparada e da educação Comparada, segundo Souza (2013). Contudo, levar em conta como cada província se inventou a si própria e seus aparelhos de ensino recriando discursos e práticas, ao “[...] olhar a nação a partir da região” (Pinto, 2009), comparando as representações espaciais, sociais e culturais em voga no país, requer por sua vez, “[...] a adoção de um conceito explicativo sobre as trocas, os empréstimos e as transações interculturais [e interprovíncias]” (Souza, 2013, p. 33), que para nós podem ser descortinados na compreensão da cultura política administrativa local instaurada no Pará e no Maranhão província.

Por tanto, a noção de escala de observação de Revel (1996) que ajuda a pensar a questão, nos aponta que não há hierarquias de uma escala sobre outra, sendo “[...] o cotejo sobre elas o que proporciona maior benefício analítico” (Souza, 2013), quando se considera para além dos fatos, o sentido histórico dos fatos, segundo Nóvoa (2009); isto é, ter em conta na comparação “[...] a materialidade dos fatos educativos, mas também as comunidades discursivas que os descrevem” (Nóvoa, 2009, p. 45) nas relações em curso e nas inter-relações. Em outras palavras, compreender de que forma as práticas discursivas referentes à instrução pública primária no Pará e no Maranhão no período fazem parte da cultura político-

administrativa de cada província que une e divide os homens e a sociedade, que classifica e ordena as operações e práticas que contribuem para a diferenciação de ditas práticas, se faz imprescindível não só para comparar semelhanças e diferenças; mas escrutinar pontos de contatos entre ambas províncias em função de estabelecer relações que tornem possível “[...] examinar o fenômeno da interação envolvendo a variedade de direções e múltiplos efeitos. Significa reconhecer que os objetos e as práticas estão em estado de inter-relação e que elas se modificam devido ao resultado dessa relação” (Souza, 2013, p. 35), que se sustenta nas desigualdades de concepções, tomadas de posições e enfrentamentos ou seja, na desigualdade das práticas (Castellanos, 2022).

Também as pesquisas bibliográfica e documental foram utilizadas como suporte, no intuito de interpretarmos formas discursivas e imagéticas registradas na documentação via representações e práticas escolares, ao propormos decifrar a realidade do passado e questionar e comparar os registros. Na primeira, transitamos por autores que analisam a cultura político-administrativa do Maranhão e Pará Imperial, ressaltando como ela influenciou no ensino público primário no período bem como nos sentidos dados aos seus principais agentes (Oliveira, 2003; Barbosa, 2016; Castellanos, 2019); na segunda, o exame de fontes que nos ajudam a entender normativas, leis e decretos voltados para o desenvolvimento da instrução pública primária (Castro, 2009; Barros, 2017; Castellanos, 2022); assim como discussões e ações, condutas e posicionamentos diversos que influenciaram a elaboração de dispositivos legais, com destaque para aquelas garimpadas em relatórios dos presidentes de província, e relatórios da inspetoria/diretoria da instrução pública no período em tela.

Atos administrativos que remetem a aspectos locais e específicos de uma determinada região e ações/interferências desempenhadas pela gestão relativas à matéria administrativa que se caracterizam como atos administrativos; isto é, ações (e até mesmo omissões!) dos principais agentes públicos responsáveis pelo gerenciamento do ensino público primário para a sua constituição, manutenção e desenvolvimento no Maranhão e no Pará, independentemente dos períodos curtos e intermitências dos governos que não podiam cumprir/suprir as demandas e das limitações para escutar os documentos oficiais, já que mesmo sendo relatórios com viés político, são instrumentos jurídicos que possibilitam compreender a dinâmica, o cotidiano e a cultura dos diferentes ambientes escolares no Oitocentos, podendo destacar-se e analisar entre eles: os objetivos da instrução pública primária; as finalidades dos relatórios e a relevância das informações oficiais; a influência dos dispositivos legisladores no público-alvo por meio de mecanismos de controle, inspeção e disciplinamento projetados para os professores e para a população pobre livre por um lado; assim como o número de estudantes

/ oferta de aulas; o nível de produção, distribuição e consumo da cultura material escolar, e os apelos dos gestores por melhores condições e pela concretização de atos administrativos que garantissem acesso, estadia e formação escolarizada por outro. Enfim, o entendimento da cultura administrativa como orientadora das formas de atuação dos gestores e agentes, com destaque para as ações voltadas para o ensino público primário, se fizeram imperativas em função numa cultura política específica onde a função docente e sua atuação no espaço escolar se constituíram peças políticas.

1.6 Estrutura

Esta tese se divide em cinco partes: a introdução, 3 seções e a conclusão (ver figura 1). Na introdução, apresenta-se o contexto do ensino primário no Maranhão e Pará durante o Segundo Reinado, apontando para a cultura político-administrativa como influenciadora da instrução primária no período nas províncias. Apresentam-se a problemática central e as questões norteadoras, os objetivos da investigação, assim como os pressupostos teórico-metodológicos em uso explorando-se relatórios de presidentes de província e regulamentos da instrução pública, para desvendar a maneira como o Estado buscava moldar o ensino para difundir ideais almejados, e como isso ressoava na formação do cidadão imperial no Maranhão e Pará.

A seção 2 examina a cultura político-administrativa do Maranhão e Pará durante o Segundo Reinado, com foco na atuação dos presidentes de província e suas políticas voltadas para o ensino primário. Inicialmente, apresenta uma revisão das pesquisas sobre o tema realizadas nos últimos dez anos, destacando o desenvolvimento acadêmico da área. Em seguida, seleciona cinco presidentes do Pará e cinco do Maranhão para analisar os atos administrativos, estratégias de ordenação e políticas de instrução obrigatória e escolarizada, considerando as categorias teóricas de cultura política e administrativa. Por fim, aborda as intersecções entre os governos dessas províncias, focando nos presidentes que atuaram em ambas e comparando suas ações e impactos na gestão da instrução primária.

A seção 3 mapeia e explora os espaços escolares, as matrículas e as conexões entre os agentes responsáveis pela gestão da instrução pública primária no Pará e no Maranhão durante o Segundo Reinado. Primeiramente, analisa-se o perfil dos principais gestores e fiscais do ensino, abordando suas formações, trajetórias políticas e as recompensas obtidas, com base nas estratégias de imposição e táticas de apropriação mobilizadas e analisadas como categorias teóricas. Discute-se a convergência de modelos culturais, e a forma como ações e práticas de

países europeus foram refletidas e adaptadas para as realidades locais, usando reflexões de Chartier (1988) e Castellanos (2017) para compreender indícios de apropriações culturais na formação de hábitos sociais e práticas culturais.

A seção 4 examina a instrução primária nas províncias do Maranhão e Pará, destacando como os principais agentes responsáveis moldaram significados e práticas educacionais. Inicialmente, se aborda os modelos de escolas primárias e os métodos de ensino adotados, enfatizando as práticas pedagógicas e os ideais formativos da época. Em seguida, analisa-se o processo de formação dos professores, incluindo os requisitos e os programas de qualificação aplicados para atender à demanda educacional local. A fiscalização do ensino é outro ponto central, com foco nas estratégias de controle e supervisão usadas pelos inspetores e gestores para assegurar a qualidade e o alinhamento dos métodos educacionais aos valores da época. Por fim, a seção orbita em função da cultura material escolar, considerando o papel dos objetos e espaços físicos no processo de ensino e na construção da identidade escolar das instituições.

A seção 5 analisa a cultura material escolar nas províncias do Pará e Maranhão, as respectivas condições e as ações dos agentes da instrução pública. Primeiramente é avaliada a relação entre as iniciativas voltadas para a uniformidade dos métodos e do ensino nestas províncias e os utensílios escolares presentes em seus estabelecimentos de ensino primário. Depois, se examina como a arquitetura escolar do Pará e do Maranhão era apresentada nos relatórios de presidentes de província e dos diretores/inspetores da instrução, destacando semelhanças e particularidades entre elas. Por fim, a seção discute a relação de mão dupla entre instrumentos, objetos e o mobiliário disponível, com a configuração dos lugares de ensino segundo as práticas pedagógicas.

A contribuição dessa pesquisa para a história da educação do Maranhão e do Pará é significativa, pois ilumina aspectos pouco explorados das práticas educacionais e das políticas de ensino no período imperial, evidenciando como o Estado, a Igreja e outros agentes influentes moldaram o ensino primário para servir a interesses políticos e sociais específicos. Ao focar nessas províncias, a pesquisa revela a dinâmica entre as políticas de ensino centralizadoras do Império e as adaptações locais, mostrando como os livros escolares, a formação dos professores, a fiscalização e a cultura material escolar contribuíram para a consolidação de uma identidade política e religiosa na região. Além disso, ao analisar documentos históricos, como os relatórios dos presidentes de província e dos inspetores de instrução pública na perspectiva da história cultural, a pesquisa resgata fontes primárias valiosas, possibilitando uma compreensão mais

profunda das políticas de ensino, das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelo sistema educacional em construção na época.

Isso oferece novas perspectivas sobre a instrução maranhense e a paraense, lançando luz sobre as estratégias de controle social e formação moral, e contribuindo para a historiografia educacional do estado ao contextualizar a evolução do ensino em duas das províncias mais emblemáticas do Brasil Imperial. Por fim, essa pesquisa ajuda a questionar a visão tradicional de que o ensino no período imperial era inexistente ou ineficaz, mostrando que havia iniciativas relevantes, embora orientadas por um ideal de civilidade e obediência. Esse entendimento permite repensar impactos do legado imperial nas práticas educacionais do Maranhão e do Pará e inspira novas investigações sobre a continuidade ou transformação desses valores nas políticas educacionais posteriores. Já a sua contribuição para a história da educação desses territórios reside em sua análise detalhada de como o ensino do período imperial foi estruturado e implementado, destacando o papel dos agentes governamentais, dos materiais escolares e das práticas de fiscalização na promoção de uma identidade cívica e moral alinhada aos valores do Império. Focando nas especificidades regionais, a pesquisa expõe como o ensino primário serviu de ferramenta de controle social e disseminação de valores religiosos e políticos, mostrando a interação entre diretrizes centralizadoras do governo imperial e as adaptações locais que refletiam as realidades socioculturais da região.

Ao examinar relatórios, decretos e a documentação dos presidentes de ~~província~~ e inspetores de ensino, a pesquisa resgata fontes primárias que revelam a trajetória e os desafios enfrentados pelo ensino primário; abordagem que proporciona uma visão mais completa do desenvolvimento da instrução pública, corrigindo a percepção de que o ensino era escasso ou ineficaz e evidenciando que havia esforços significativos para implementar um sistema escolar, mesmo que focado na obediência e formação moral dos alunos. Por outro lado, essa pesquisa também permite entender a cultura político-administrativa e das redes de sociabilidade sobre a instrução e educação, ajudando a contextualizar o legado das práticas e valores do período imperial, contribuindo para uma historiografia mais rica e complexa que inspire futuras pesquisas sobre a continuidade dessas ações ou omissões que produziram diferentes percepções de sentido nas políticas educacionais da região após o Império.

2 A CULTURA POLÍTICO-ADMINISTRATIVA NO PARÁ E NO MARANHÃO: os presidentes da província

Ninguém creia que um talento superior, traquejado na política e provado na direção de uma repartição pública, na magistratura, no professorado, ou no comando de um regimento, esteja por isso habilitado para governar com acerto e aprovação dos povos nossas províncias. Para semelhante encargo são requeridas as qualidades mui especiais, um dom que se não adquire com o estudo, nem com a prática de outros ramos administrativos (Leal, 1873, p. 33, Tomo II).

O chefe do executivo provincial que conseguisse, no contexto traçado por Antônio Henrique Leal, realizar uma gestão que fosse capaz de atender as necessidades da população e produzir, após suas ações e iniciativas, resultados notáveis, seria considerado um administrador que atuou de maneira excepcional, uma vez que, em geral, “[...] não deixa[v]am de si memória” (Godois, 2008, p. 29), a não ser, muitas vezes, a assinatura nos termos de posse e papéis oficiais de mero expediente. Em virtude de sua nomeação direta, a interesse do Imperador, os presidentes acabavam sendo “mudados a cada oscilação da balança política” (Meireles, 2008, p. 235), não tendo assim tempo hábil para conhecer o “estado da Província e suas necessidades, assim como o meio de satisfazê-las” (Godois, 2008, p. 30).

O período retratado por Leal (1873), Godois (2008) e Meireles (2008), com governos predominantemente curtos, e uma alta rotatividade entre os presidentes de província, é o século XIX, mais especificamente, o Segundo, que teve início com a maioria de D. Pedro II em 1840, e a instalação de um sistema parlamentarista no país, após a criação do Conselho de Ministros em 1847, no qual “[...] iriam se formar, de fato, os partidos políticos” (Lima, 2008, p. 247). De modo geral, conservadores e Liberais¹ se agrupavam conforme seus interesses, mostrando, muitas vezes, falta de personalidade e de uma agenda definida, alternando-se no poder “[...] mediante a grande manipulação de D. Pedro II, que se aproveitava das oscilações para estar à frente de todos” (Schwarcz, 1998, p. 574).

No tocante à província do Pará, o século XIX foi marcado por agitações políticas e guerras civis, como a Cabanagem (1835-1840)², que sozinha provocou a mortalidade de cerca de 30% da população. A tais circunstâncias somou-se uma crise financeira em 1849, que reduziu a renda per capita para apenas 49 dólares - uma das mais baixas da época e levou à

¹ O Partido Conservador representaria a aliança da burocracia com o grande comércio e a grande lavoura de exportação, enquanto o Partido Liberal uniria profissionais liberais urbanos com a agricultura de mercado interno e de áreas mais recentes de colonização e defendia a centralização político-administrativa em oposição ao grupo Liberal (Schwarcz, 1998, p. 122).

² Considerada a revolução popular mais importante da Amazônia e uma das mais significativas da história do Brasil. O movimento eclodiu em 7 de janeiro de 1835, decorrente da negação, por parte do governo central, de direitos de cidadania fundamentais aos habitantes mais antigos da região (Di Paolo, 1985).

falência muitas fazendas, engenhos, plantações e criações de gado, reverberando numa queda sensível na qualidade de vida local. Decorreu disso uma grave crise sanitária, “[...] responsável por surtos de epidemias, como a febre amarela e a varíola que, em um intervalo de 50 anos (de 1850 a 1900) fizeram mais de 10 mil vítimas” (Cruz, 1987, p. 714).

Nesse contexto paraense turbulento, durante o Segundo Reinado, motivados pelo aumento na demanda e nos preços da borracha, ocorreu uma corrida para os seringais, intensificando a importância das atividades extrativas para a região. Este tipo de comércio já era a base de sua economia desde o período colonial e acabou sendo o princípio de uma reconfiguração da sociedade paraense, “[...] que antes era controlada pelo poder econômico dos proprietários de terras, criadores de gado e donos de engenho de cana-de-açúcar” (Nery, 2015, p. 76), inserindo-se assim novos sujeitos, poderes e valores econômicos e sociais.

Enquanto o século XIX para o Pará foi de inúmeros desafios, “[...] o período do Império foi a fase áurea do Maranhão” (Meireles, 2008, p. 245), na qual uma parcela da população de São Luís decidiu “[...] se autodenominar herdeiros da civilização grega” (Borrvalho, 2010, p. 21), a tal ponto de se assumirem como uma *Athenas Brasileira* privilegiando “[...] aspectos europeizantes em detrimento dos africanos e indígenas” (Borrvalho, 2010, p. 22). Contudo, com a abolição da escravidão, que fundamentava a sua economia, e o estabelecimento da República, a província entrou em decadência, perdendo a situação privilegiada que tinha conseguido, principalmente no Segundo Reinado.

O Maranhão, assim como o Pará, esteve envolto em uma guerra civil de grandes proporções – o conflito da Balaiada (1838-1841)³. “Algumas lideranças intelectuais e políticas encontraram no referencial grego uma resposta ao caos provocado por essa guerra” (Borrvalho, 2010, p. 22), servindo para uma construção identitária nacional, sem renegar totalmente a herança cultural portuguesa. Vale ressaltar que na disputa pelo poder, na ocupação de cargos públicos e em outras situações convenientes, o passado lusitano era desconsiderado, sendo recomposto enquanto um símbolo de grande nação. Por isso que Borrvalho (2010) defende que não houve um processo de resgate dos ideais portugueses, mas apenas uma “[...] transfiguração, adaptação, remodelação, reestruturação do que interessava, quando interessava e para quem interessava” (Borrvalho, 2010, p. 24).

³ Foi um movimento armado temeroso cujo nome da insurreição deriva da alcunha de um de seus caudilhos, Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, fabricante e vendedor de balaios, que durou de dezembro de 1838 a janeiro de 1841, com três fases distintas: “[...] a do seu rompimento e aparecimento em diferentes pontos da Província de grupos armados que se tornaram solidários; o período de maior força, pela ação conjunta de seus caudilhos [...] e o declínio de seu movimento e extermínio” (Godois, 2008, p. 349).

O século XIX foi um período de grandes desafios também para o desenvolvimento do ensino público primário, especialmente durante o Segundo Reinado, quando a descentralização político-administrativa promovida pela Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834⁴, que transferiu às províncias a responsabilidade pela manutenção da instrução pública. Ao analisar essa questão e relacioná-la ao pouco tempo em que os presidentes de província permaneciam no cargo, e à fragilidade das Assembleias Provinciais, Faria Filho (2007) aponta a multiplicidade de atos legais e suas orientações como uma característica marcante ao longo do período imperial, dando lugar a “[...] uma cultura administrativa que muito pouco prezava pela continuidade das políticas” (Faria Filho, 2007, p. 138). As reformas dos serviços de instrução eram quase sempre consideradas e mostradas nos relatórios governamentais “como um grande feito político-administrativo” (Faria Filho, 2007, p. 138). Ao expor que a multiplicidade de atos legais apontava para uma cultura administrativa específica, Faria Filho (2007) vincula a “cultura” à expressão “administrativa”, demonstrando assim que esse primeiro termo tinha múltiplos sentidos. Por essa razão havia a necessidade de delimitá-lo para que a compreensão de seu significado fosse adequado. Williams (2007) defende que o século XIX é um período de consolidação do uso figurado de cultura, tanto nos meios intelectuais e artísticos e que a partir de então, ela passa a conformar sentidos distintos como: cultura das artes; cultura das letras; cultura jurídica; cultura política; cultura administrativa.

Segundo Barbosa (1996, p.14), a “[...] cultura administrativa pode ser definida como o conjunto de valores contextualizados de forma recorrente na maneira de administrar de diferentes sociedades”. As mesmas regras de interpretação da realidade que instruem a vida social como um todo, são relacionadas e hierarquizadas no interior das instituições encarregadas de gerir. As particularidades significacionais que esses sistemas de valores assumem no universo da entidade governada, podem ser compreendidas tendo como contraponto a compreensão sociológica da sociedade envolvente.

Outras definições de cultura administrativa tendem mais para o aspecto grupal e organizacional. Para Shein (1992, p. 2), seria “[...] um padrão de assuntos básicos que um grupo aprendeu como maneira de resolver seus problemas de adaptação externa e integração interna, e que funciona bem a ponto de ser considerado válido”. Para Trice e Beyer (1994, p. 13) se refere “[...] a um sistema de significados compartilhados por um grupo que os distingue dos demais”. O conceito que aplicamos neste estudo é baseado na visão de Barbosa (1996): valores

⁴ BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 16 jul. 2025.

adquiridos com o tempo que se tornaram válidos a ponto de serem aplicados na maneira de agir perante os grupos sociais em que se insere.

Sob a égide do Estado de Polícia, antes da submissão dos governantes à lei, o soberano realizava concretamente a sua vontade sem qualquer mecanismo de limitação ou fiscalização. Da intenção passava à ação sem estágios intermediários. No século XVIII, com o advento da Revolução Francesa, a lei, até então uma simples exteriorização da vontade do monarca, ganhou o status de expressão da vontade popular, condicionando o desempenho das atividades administrativas ao seu cumprimento. De fonte originária da norma, a Administração passou a ocupar-se da sua execução concreta, realizando na prática a vontade popular consagrada nas determinações emanadas do Parlamento. Antes de agir concretamente na aplicação da lei, o Poder Público passou a ser obrigado a **expedir uma declaração de vontade** anunciando a decisão adotada, como requisito legitimador da sua futura atuação. Essa declaração de vontade **é o ato administrativo** (Mazza, 2014, p. 202, grifo nosso).

Meirelles (2006) é um dos principais autores do Direito Administrativo (área da ciência jurídica responsável pelo estudo desses conceitos) e aprofunda vários aspectos acerca do tema. Como pioneiro influenciou vários outros autores a discutirem essa temática⁵. Entretanto, no que diz respeito à existência de uma simples relação de causa e consequência, outros autores, como Carvalho Filho (2009, p. 91), criticam essa correspondência, apresentando uma interação bem mais complexa entre um ato e um fato administrativo, ao afirmar que o segundo “[...] retrataria tudo aquilo que altera a dinâmica na Administração ou o movimento na ação administrativa”. Os fatos administrativos não teriam sempre como fundamento os atos administrativos, podendo derivar de condutas administrativas não formalizadas em atos.

Fato administrativo é toda realização material da Administração em cumprimento de alguma decisão administrativa, tal como a construção de uma ponte, a instalação de um serviço público etc. **O fato administrativo como materialização da vontade administrativa, é dos domínios da técnica e só reflexamente interessa [...]**, em razão das consequências que dele possam vir para a Administração e para os administrados. O que convém fixar é que **o ato administrativo não se confunde com o fato administrativo**, se bem que estejam intimamente relacionados, por ser esse consequência daquele. **O fato administrativo resulta sempre do ato administrativo que o determina** (Meirelles, 2006, p. 150, grifo nosso).

Assim, as mesmas regras de interpretação da realidade, que instruem a vida social como um todo, estariam relacionadas e hierarquizadas no interior das instituições as quais um gestor seria encarregado de gerir. Os significados particulares que esses sistemas de valores assumiriam na entidade governada poderiam servir de contraponto à compreensão sociológica da sociedade que estava sendo incluída naquele estabelecimento. Isso possibilita a análise de uma cultura que direciona as ações ou omissões dos principais atores responsáveis pela gestão do ensino primário em função de um conjunto de normas, valores, tradições, práticas e

⁵ Melo (2008) – Curso de Direito Administrativo; Di Pietro (2006) – Direito Administrativo; Medauar (2003 – Direito Administrativo Moderno.

representações difundidas e compartilhadas pelos indivíduos na sua experiência, em um dado ambiente histórico, político e cultural; ou seja, de uma cultura política (Berstein, 1998).

Conhecer a cultura política do século XIX no Brasil e suas especificidades nas Províncias do Maranhão e do Pará permite compreendermos a sua ressonância na instrução primária dessas regiões. Dessa forma, a cultura política serviria para “[...] designar o conjunto de atitudes, normas, crenças, mais ou menos largamente partilhadas pelos membros de uma determinada unidade social tendo como objeto os fenômenos políticos” (Bobbio, 1998, p. 306). Além disso, a cultura política seria indicada para “[...] orientar as maneiras de perceber, pensar e julgar; para articular os modos de viver em conjunto e as representações da coletividade” (Dutra, 2002, p. 20).

Cultura político administrativa que depende, segundo os indicativos, do tempo de dedicação ao cargo, da formação do gestor para efetivar atos administrativos sugeridos em ações concretas, do grupo político a que pertence e, se pode contar com o apoio da maioria nas decisões na assembleia, para aprovar propostas e efetivar ingerências; cultura administrativa que depende em última instância das margens de manobras que permita uma cultura política estabelecida e seus elementos constituintes que são interiorizados por diversos vetores de socialização. Cultura política que vai emergindo de diferentes propostas adquiridas no mundo cultural em que mergulha cada indivíduo “[...] pela difusão de temas, de modelos, de normas, de racionalidades que acabam por serem interiorizados, sensibilizando-o à recepção de ideias ou à adoção de comportamentos convenientes” (Berstein, 1998, p. 355-357).

E por fim, ao entender que ela nasce como “[...] resposta de uma sociedade aos grandes problemas e às grandes crises da sua história” (Berstein, 1998, p. 355), percebe-se que a cultura política durante o Império está estruturada em cima de tradições, conjuntos coerentes de crenças, valores e comportamentos oriundos de projetos políticos específicos. Assim sendo, a cultura política precisa ser compreendida como um fenômeno social, na medida em que os “[...] posicionamentos dos sujeitos e, sobretudo de seus grupos, não se determinam apenas por sua posição social” (Matos, 2020, p. 30); mas sim, por um conjunto de circunstâncias tais como: família, religião, formação, ideologias políticas e redes de amigos.

Variáveis que balizam essa cultura administrativa: 1) os interesses políticos e pessoais dos gestores em função da escalada de carreiras e funções; 2) as intencionalidades de gestores comprometidos com a instrução pública; 3) a formação integral do gestor e a clareza de medidas a serem tomadas em função do ensino na província; 4) as retomadas de ideias já defendidas e de ações já executadas por gestões anteriores que serviram de alicerces para possíveis reformas via regulamentos, inclusive com certa ênfase nos presidentes e inspetores

selecionados para a compreensão e identificação de uma cultura administrativa implícita nos gestores, que aponta também para uma cultura política em construção. Entretanto fornecemos aqui vários subsídios sobre o estabelecimento da carreira docente e o incentivo para uma unificação dos métodos de ensino, sobre a situação estrutural das aulas e as táticas para enfrentar a constante falta de recursos, além dos relacionados com as ações desenvolvidas por um grupo de gestores selecionados, que por meio de seus atos que tinham como finalidade atender ao interesse público, difundiram uma cultura administrativa específica e local como governantes situados do lugar e expressaram uma cultura política singular no âmbito político.

2.1 O que dizem as produções acadêmicas?: entre teses e dissertações

No intuito de fundamentar a análise sobre a cultura político-administrativa nas províncias do Maranhão e Pará do século XIX e a compreensão de como ecoou na instrução pública primária local, mapearam-se as produções acadêmicas dos últimos dez anos que orbitam ao respeito dessa relação e definimos eixos temáticos de buscas, que nos auxiliam na construção do nosso objeto de pesquisa, entre eles: 1) instrução primária no século XIX; 2) cultura administrativa no ensino primário oitocentista; 3) cultura política no Império; 4) modelos de escolas primárias no século XIX; 5) cultura material escolar; 6) produção de sentidos; e 7) dispositivos legais no Império.

A principal fonte de levantamento dessas produções foi o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que realiza suas buscas por meio de palavras-chave, que podem ser refinadas em função dos filtros disponíveis: mestrado ou doutorado; ano, autor e orientador; instituição e área de conhecimento, dentre outros. Nesse sentido, optou-se por trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, principalmente os vinculados à linha da História da Educação ou afins, sendo selecionadas 13 teses de doutorado – ver Quadro 1– e 14 dissertações de mestrado – ver Quadro 2 –, que foram tabeladas, ressaltando-se além do título das obras, o autor, as palavras-chave e a universidade a que se vincula; produções que foram organizadas em quadros segundo o ano de publicação, iniciando-se com aquelas mais recentes, segundo nossa referência temporal de dez anos.

Quadro 1: Teses sobre Instrução Pública Primária no período de 2014 a 2024.

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
1.	Nelson Adriano F. Vasc. UCB/ 2023	Educação da mocidade e instrução pública no Império do Brasil: (des)centralização do poder político e escolarização.
2.	Vitor Sousa Cunha Nery UFPA/ 2021	Colonialidade pedagógica na instrução pública primária da Comarca de Macapá (1840-1889).
3.	Dilce Schüeroff UDESC/ 2021	Instruir, medir, difundir: expansão da instrução pública primária catarinense (1870-1910).
4.	Valter Natal Valim Carlos UFRJ/ 2020	Traços, esboços e colorações da “educação dos sentidos” na reforma da instrução pública (1879), na Corte Imperial.
5.	Gustavo dos Santos UNIT/ 2020	Homens do direito: projetos jurídicos/políticos de Brasil do século XIX.
6.	Marlucy do Soc. A. de Sousa UFPA/ 2019	O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira república: entre as “vitrines do progresso” e o “estado de ruínas”
7.	Joseilma Lima C. C. Branco UNESP/2019	Instrução Pública: História da escola primária no Maranhão Oitocentista (1834-1889)
8.	Gustavo Rugoni de Sousa UDESC/ 2019	A (re)invenção do mobiliário escolar: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889)
9.	Alexandra N. M. Rukadoff USP / 2019	Instrução pública e profissão docente: Filipe Condurú e a introdução do método mútuo no Maranhão (1825-1844)
10.	Etiene Baldez L. Barbosa UFPR / 2016	Por terra, por água, pelas leituras: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no Paraná (1854-1890)
11.	Daniela Almeida Tonholli PUC-MG /	A instrução pública no Brasil entre 1835 e 1854: levantamento e análise da legislação
12.	Ana Maria Leite Lobato UFC/ 2014	Templos de civilização no Pará: a institucionalização dos grupos escolares (1890-1910)
13.	Rosângela Silva Oliveira UFRN/2014	A forma da escola primária maranhense (1889-1912)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024).

Com relação às 13 teses mapeadas no Quadro 1, percebe-se que: quatro produções discutem a “*instrução primária no século XIX*”; e apenas uma traz reflexões sobre a “*cultura administrativa no ensino primário oitocentista*”. Por outro lado, se duas delas analisam a “*cultura política no Império*” que a discutem enquanto categoria teórica no computo de trabalhos garimpados; apenas uma aborda os diferentes “*modelos de escolas primárias no século XIX*” e outras duas incursionam pela “*cultura material escolar*” e sua contribuição para compreensão de aspectos ligados aos lugares de ensino e o cotidiano escolar. Também mais duas revelam como o contexto político administrativo repercute na “*produção dos sentidos*” dos principais sujeitos ligados à gestão e fiscalização do ensino primário e outra enfatiza sobre o uso dos “*dispositivos legais*” no Império e de como nortearam a instrução pública primária.

Com respeito ao levantamento das 15 dissertações, além dos eixos temáticos mais presentes no levantamento de teses, discutiremos também outras três, que se mostraram mais frequentes nos últimos dez anos em pesquisas de mestrado: 1) “*cultura administrativa*”; 2) “*cultura política*” e 3) “*modelos de escolas primárias no século XIX*”. A primeira delas foi assim denominada em nossa dissertação de mestrado, mas a essência de sua definição se

encontra em outras produções, com outras nomenclaturas, como por exemplo, o entendimento ao “político” como lugar de gestão da sociedade (Remond, 2003); a segunda, presente em trabalhos ligados à política e história da educação (Berstein, 1998; Bobbio, 1998), que se preocupam em defini-la; e a última, como objeto de discussões de maneira mais recente, na medida em escolas do período não eram discutidas tendo em conta dita terminologia.

Quadro 2: Dissertações sobre Instrução Pública Primária levantadas (2014 a 2024)

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
1.	Jarina Serra Santos UFMA/ 2022	Os livros escolares de autores maranhenses na imprensa local (1860-1920)
2.	Mateus de Souza Araújo UFMA/ 2022	A cultura material escolar no Lyceu Maranhense (1838-1889)
3.	Ticiane Duarte da Silva UERJ/ 2020	Civilizar o Sertão, livrá-lo da ignorância pela instrução: a escolarização no curato de Santa Cruz (Capital do Império 1870-1889)
4.	Viviane Vieira S. Matos UNIT/ 2020	Diogo Velho Cavalcanti d’Albuquerque: um intelectual na política e educação política e educação oitocentista brasileira (1840-1871)
5.	Ana Carolina F. Miranda UERJ/ 2020	"A marcha progressiva do ensino": processos de escolarização no município fluminense de Iguassú (1879 - 1889)
6.	Gyllyane Dantas Santos UFRN/ 2019	A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na cidade do Príncipe (1808-1889)
7.	Daniel Aparecido da Costa	O processo de escolarização em Pouso Alegre, Minas Gerais, no século XIX
8.	Aline Medeiros Fernandes UFRN / 2018	A expansão das escolas primárias públicas norte-rio-grandenses (1835-1961)
9.	Alexandre Ribeiro e Silva USP / 2018	Este interessante ramo do serviço público: produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial (1834-1864)
10.	Josivan Costa Coelho UFMA / 2017	A inspetoria da instrução pública maranhense (1843-1889)
11.	Aldimar Martins Bottentuit UFMA/	Os discursos dos presidentes da província do Maranhão Império sobre a instrução pública primária no período de 1870 a 1889
12.	Lays R. B. de M. M. dos S. UFPB/ 2016	A escolarização da população pobre na Parahyba do Norte: instruir para civilizar (1855-1889)
13.	Cíntia Borges de Almeida UERJ/ 2012	Entre a "tiranha cruel" e a "pedra fundamental": a obrigatoriedade do ensino primário como técnica de governo de Minas Gerais
14.	Etienne Baldez L. Barbosa UFPR/ 2012	Uma teia de ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1854-1883)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2024).

Nessa lógica, percebe-se que alguns eixos temáticos apresentam maior número de trabalhos a serem selecionados que outro, como por exemplo, quando procuramos no site estudos sobre a “instrução primária no século XIX”, foram encontradas análises sobre a situação do ensino de maneira geral no país, assim como ao respeito de realidades específicas de determinadas Províncias, em especial, sobre o cenário do Pará e Maranhão. Entretanto, outros eixos, como “modelos de escolas primárias no século XIX”, “cultura administrativa” e “produção de sentidos” por suas especificidades, além de serem discutidos de maneira mais recente, apresentaram um quantitativo muito inferior de resultados. Nessa lógica, em vez de analisarmos a contribuição de cada trabalho isoladamente e seguindo a ordem dos quadros 1 e

2, optamos por organiza-los em blocos, agrupando-os por eixos que nortearam o mapeamento, para identificar a forma como os autores acionaram determinado aspectos, no intuito de aprofundar as temáticas e identificar possíveis relações.

Nesse sentido, a tese de Vitor Souza Cunha Nery (2021), intitulada *Colonialidade pedagógica na instrução primária da comarca de Macapá (1840-1889)*, investiga como o sistema de ensino primário na região refletia e reforçava a colonialidade; ou seja, uma estrutura de domínio cultural e social que está além do controle político-administrativo, promovendo uma subordinação cultural das populações locais aos valores do Império. Compreender o funcionamento do ensino, não apenas como veículo de instrução formal, mas como mecanismo de imposição cultural, que transmite e consolida valores e ideais metropolitanos, em detrimento das tradições e saberes locais é o objetivo do trabalho, em função da análise de como os dispositivos legais e as práticas pedagógicas sustentaram essa colonialidade, impondo uma visão de mundo eurocentrada e hierárquica, que moldava as identidades locais para se alinharem com os interesses do governo imperial. Nesses termos, a gestão educacional e os processos de fiscalização reforçavam uma visão de civilização e disciplinamento, e a escola como espaço de transformação cultural voltada para “modernizar” e “civilizar” via práticas educativas em Macapá; longe de promover um ensino inclusivo e diversificado, atuava como extensão da autoridade imperial, limitando a autonomia cultural e impondo um repertório de saberes que sustentava a hegemonia metropolitana sobre regiões mais periféricas do Brasil.

Já Schüeroff (2021), em *Instruir, medir, difundir: expansão da instrução pública primária catarinense (1870-1910)*, foca na identificação de estratégias adotadas pelo Estado local para edificar e expandir a escolarização no período, partindo do princípio de obrigatoriedade instituído pela Lei n. 699 de 1874, na medida em que penalidades aos pais, tutores e protetores que não oferecessem instrução para as crianças em idade escolar foram estabelecidas. Ideias como ensino livre, secularização do ensino e coeducação, somadas ao recenseamento escolar e ao auxílio de crianças pobres, foram estratégias importantes para que a obrigatoriedade escolar fosse cumprida. Sem embargo, ideias como ensino livre e liberdade de ensino, acompanhadas da falta de fiscalização do Estado, favoreceu a expansão de escolas particulares, por exemplo, aquelas dirigidas pelas Congregações religiosas, pondo fim à laicidade do ensino já implementadas nas escolas públicas primárias da época.

A tese de Joseilma Lima Coelho Castelo Branco (2019), *Instrução pública: história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834-1889)*, investiga como a política de ensino do período imperial moldou práticas e estrutura das escolas primárias na província, refletindo uma cultura político-administrativa que visava uniformizar e controlar o ensino. Ao analisar a

relação entre diretrizes imperiais e a educação local, explora as incidências entre o Estado central e os agentes regionais na implementação de políticas escolares que apontassem para o papel da instrução pública como instrumento de difusão de valores e ideais para criar uma identidade nacional coesa e uma população disciplinada e alinhada com os interesses governamentais. Em sínteses, revela que a escola primária no Maranhão foi utilizada não só para instruir, mas também para estabelecer normas de comportamento e de moralidade que reforçassem a posição social e a autoridade; agentes locais que apropriados pela cultura político-administrativa central, viam o ensino como ferramenta de civilização e controle social, e a fiscalização e a regulamentação das práticas pedagógicas como via para garantir que o conteúdo e a disciplina promovessem uma instrução padronizada e alinhada aos valores estatais. A tese de Ana Maria Leite Lobato (2014), *Templos de civilização no Pará: a institucionalização dos grupos escolares (1890-1910)*, destaca as ações de José Veríssimo na perspectiva de uma educação nacional, articulada a uma concepção de escola moderna influenciada pelos princípios de liberdade, universalidade, gratuidade e obrigatoriedade que remetem aos debates da época da Revolução Francesa. Conclui que o esforço feito pela Igreja Católica e a intelectualidade laica do Pará em modernizar o estado via debates entre católicos e liberais trouxe desdobramentos; educação de raízes iluministas, que justificara a manutenção de algumas escolas públicas sob a administração da instituição católica.

A dissertação de Ticiane Duarte da Silva (2020), *Civilizar o Sertão, livrá-lo da ignorância pela instrução: a escolarização no curato de Santa Cruz (Capital do Império 1870-1889)*, retoma a discussão do ensino público primário na mesma temporalidade adotada em nossa tese, e parte da premissa de que embora a escola fosse relevante para o processo civilizador estatal na Capital Imperial, a expansão da escolarização foi hierarquizada e desigual entre as freguesias rurais e centrais, resultando em quantidades distintas de escolas públicas e privadas, motivo pelo qual analisa o desenvolvimento do processo de expansão no Curato de Santa Cruz entre 1870 e 1889. Destarte, conclui que a necessidade de civilizar e tornar mais produtiva a população marginalizada das freguesias rurais impulsionou discursos em prol da urgência da expansão do número de escolas; hierarquização entre o centro e o rural promovida pelas ações estatais que resultavam na carência escolar das regiões periféricas, na lentidão e na desigualdade na distribuição de escolas pelas freguesias, para além da diferença salarial entre professores das regiões rurais e os das áreas urbanas, que provocou aumento da rotatividade e, consequentemente, maior número de aulas vagas.

A dissertação de Daniel Aparecido da Costa (2019), *O processo de escolarização em Pouso Alegre, Minas Gerais, no século XIX* endossa alguns dos problemas apontados por Silva

(2020), como a dificuldade de manutenção das escolas e um número recorrente de aulas vagas; mas adota a concepção de escolarização de Faria Filho (2003), ao compreendê-la com um duplo sentido: 1) como processo de organização das instituições responsáveis pelo ensino formal; e 2) como produção de referências sociais e culturais, na qual a escola e o cotidiano escolar se tornam base de orientação para estas referências. Assim mostra que a escola em Pouso Alegre foi vista pelos agentes de gestão e fiscalização como um mecanismo de controle social, no qual a instrução pública cumpriu a função de incutir valores morais e fortalecer a supervisão social vigente. Costa (2019) destaca que as práticas de fiscalização e regulamentação essenciais para garantir que o ensino ocorresse em conformidade com os valores imperiais, promoveu uma identidade nacional unificada e uma população disciplinada; sistema de escolarização que atuava como espaço de inclusão controlada e estratificação social em Pouso Alegre, onde a população local era instruída dentro dos limites estabelecidos pelo governo, consolidando uma estrutura social que mantinha as camadas populares em posições subalternas. Dessa forma, contribui para a compreensão de como o processo de escolarização no século XIX serviu como um pilar para a consolidação do poder imperial e a construção de uma identidade nacional centralizada.

A dissertação de Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos (2016), *A escolarização da população pobre na Parahyba do Norte: instruir para civilizar (1855-1889)*, examina como o ensino foi utilizado pelo Estado como instrumento para moldar e civilizar a população pobre, tornando-se ferramenta para difundir valores e normas do Império que promoveram padrões de comportamento e moralidade que reforçam o controle social e a ordem estabelecida, nos quais práticas pedagógicas e administrativas aplicadas nas escolas para a população pobre são abordadas considerando-se o papel do Estado em estabelecer o disciplinamento, haja vista o caráter civilizador atribuído à instrução pública nesse contexto. Em síntese, Santos (2016) defende que a escolarização das camadas populares na Parahyba do Norte foi marcada por um projeto de educação seletiva e disciplinadora, em que a escola funcionava como espaço de inculcação de uma moralidade subordinada aos interesses estatais; agentes locais de gestão e fiscalização que passam pela instrução como um meio de controle e contenção social, buscando preparar a população pobre para ocupar papéis subalternos na sociedade. Circulação de repertórios culturais oficiais nas escolas que, ao mesmo tempo em que exclui as tradições locais, promoveu uma hierarquia cultural e social que consolida a autoridade imperial sobre a população, o que contribui para a compreensão de como a escolarização das classes populares no século XIX foi instrumentalizada para fortalecer a estrutura social e os valores de dominação.

Quadro 3: Trabalhos sobre o eixo Instrução pública primária no século XIX⁶

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
01	Vitor Sousa Cunha Nery UFPA/ 2021	Colonialidade pedagógica na instrução pública primária da Comarca de Macapá (1840-1889).
02	Dilce Schüeroff UDESC/ 2021	Instruir, medir, difundir: expansão da instrução pública primária catarinense (1870-1910).
03	Joseilma Lima C. C. Branco UNESP/2019	Instrução Pública: História da escola primária no Maranhão Oitocentista (1834-1889)
04	Ana Maria Leite Lobato UFC/ 2014	Templos de civilização no Pará: a institucionalização dos grupos escolares (1890-1910)
05	Ticiane Duarte da Silva UERJ/ 2020	Civilizar o Sertão, livrá-lo da ignorância pela instrução: a escolarização no curato de Santa Cruz (Capital do Império 1870-
06	Daniel Aparecido da Costa UniFal / 2019	O processo de escolarização em Pouso Alegre, Minas Gerais, no século XIX
07	Lays R. B. de M. M. dos S. UFPB/ 2016	A escolarização da população pobre na Parahyba do Norte: instruir para civilizar (1855-1889)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em função dessas sete investigações entorno do eixo temático instrução pública primária no século XIX, podemos discernir que se Nery (2021) contribui com a nossa pesquisa, quando explora como o ensino público primário em Macapá refletia uma “colonialidade pedagógica”, no qual valores e normas tributárias pela administração imperial buscavam moldar as identidades locais para que se alinhassem aos interesses e cultura do poder central (no sentido de dominação cultural e imposição de uma identidade nacional) que também repercute nos agentes de gestão e fiscalização no Maranhão e Pará; Schüeroff (2016), nos auxilia quando indica o uso da instrução como ferramenta de controle social e uniformização de conhecimentos, uma vez que os agentes da instrução pública do Maranhão e Pará, foram orientados a entenderem o ensino como meio de disseminar valores e saberes centralizados.

No que o primeiro, aponta a inspeção escolar como prática de controle e ressignificação dos repertórios locais, na medida em que influencia os agentes de fiscalização a interpretarem o ato de fiscalizar como uma ferramenta para regular não apenas o currículo, mas também os valores e práticas culturais veiculados nas escolas; a segunda, aponta a fiscalização e a avaliação como medidas de garantia de qualidade e conformidade visto que nas duas províncias em análise a cultura político-administrativa levou os agentes de fiscalização a conceberem suas práticas essenciais para garantir a conformidade das escolas às diretrizes do governo central. Por outro lado, o modo como a colonialidade pedagógica na educação de Macapá promove um ensino que exclui os trabalhadores das tradições e saberes das populações locais, especialmente indígenas e afrodescendentes, onde a cultura político-administrativa levava os agentes da instrução pública a enxergar o ensino como espaço de exclusão e

⁶ Com a cor azul identificamos no quadro demonstrativo as teses, e com a cor rosa as respectivas dissertações.

hierarquização (Nery, 2021) e meio de difusão e ressignificação de repertórios culturais oficiais (Schüeroff, 2021), também tem incidências reiteradas no Maranhão e no Pará.

A sua vez, se Castelo Branco (2019) nos ajuda a interrogar as ações dos agentes responsáveis pelo ensino do Maranhão e Pará, quando mostra como a instrução pública maranhense foi utilizada para consolidar uma identidade alinhada aos valores imperiais, promovendo a uniformidade cultural e minimizando as diferenças regionais, – operacionalidade essa que lhe atribui à escola um sentido de instituição formadora de cidadãos “modelos” culturalmente integrados à narrativa imperial – ; Silva (2020) também nos ajuda quando destaca a instrução como projeto de civilização e erradicação da ignorância, como prática cultural de transformar a população via ensino concebida como ferramenta para desenvolver uma sociedade moderna e letrada. A primeira, se refere à fiscalização e controle de práticas escolares para garantir a conformidade ideológica como resultante de uma prática necessária para ter no sistema de ensino um espaço de reprodução dos valores e normas do governo central; a segunda, quando aponta que a expansão da escolarização em áreas consideradas periféricas tinha o propósito político de integração e controle, demonstrando como a instrução pública poderia ser utilizada para reforçar a integração dessas regiões ao projeto político e social do Império, e de como os agentes educacionais de Santa Cruz consideravam a fiscalização como prática essencial para manter-se a moralidade e a disciplina dentro do espaço escolar.

Também Costa (2019) quando aborda a instrução pública como ferramenta de uniformização cultural e nacionalização, em que a cultura político-administrativa aponta para dita uniformização que reflete as ações dos agentes envolvidos, nos ajuda a compreender as similaridades entre a Província do Maranhão e do Pará; ao igual que Santos (2016), quando vê a instrução como projeto de civilização e concebe o ensino como prática que, ao mesmo tempo que incluía controladamente a população pobre, também controlava e disciplinava as aulas populares. Se para Costa (2019), a fiscalização como mecanismo de garantia da conformidade ideológica e pedagógica foi crucial para os legisladores na instrução pública primária, pois incentivava os agentes de fiscalização a interpretarem o ato de fiscalizar como forma de garantir que conteúdos e práticas pedagógicas refletissem os ideais e interesses das prescrições impostas; para Santos (2016), a fiscalização escolar indica uma prática de contenção das classes populares, revelando a escola não apenas como espaço de instrução, mas também um instrumento de controle social.

Outro eixo temático de análise foi a “cultura material escolar”; do qual, localizamos um total de 822 trabalhos na primeira busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Depois se aplicou um filtro relativo ao período de publicação nos estudos elaborados nos

últimos dez anos⁷, caindo para 115 o número de produções identificadas. Nesse momento, optou-se por trabalhos de Programas em Pós-Graduação em Educação e que adotassem como pressuposto teórico-metodológico, a História Cultural, resultando numa amostra de quatro pesquisas: duas teses de 2019, da UFPA, e da UDESC; duas dissertações apresentadas em 2022, ambas na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Quadro 4: Trabalhos sobre o eixo Cultura material escolar

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
01	Marlucy do Soc. A. de Sousa UFPA/ 2019	O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira república: entre as “vitrines do progresso” e o “estado
02	Gustavo Rugoni de Sousa UDESC/ 2019	A (re)invenção do mobiliário escolar: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889)
03	Jarina Serra Santos UFMA/ 2022	Os livros escolares de autores maranhenses na imprensa local (1860-1920)
04	Mateus de Souza Araújo UFMA/ 2022	A cultura material escolar no Lyceu Maranhense (1838-1889)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Marlucy do Socorro Aragão de Sousa (2019), em *O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira república: entre as "vitrines do progresso" e o "estado de ruínas"*, busca compreender as práticas culturais e as representações constituídas no processo de circulação e aquisição do mobiliário escolar na escola primária da província e seu registro nos dispositivos legais, articulando o conceito de cultura escolar aos estudos de cultura material escolar; o primeiro, relacionado à cultura fomentada pelos sujeitos que compõe as instituições educativas e suas práticas articuladas nas relações do interior da escola; o segundo, referente aos artefatos escolares que englobaria edifícios, mobiliário, objetos de usos de alunos e professores, material de expediente, limpeza e etc.

Enfatizando um conceito que ultrapassa a estrutura técnica ou a função, centra-se em elementos ligados às relações sociais, das quais os artefatos em análise fazem parte, Sousa, M. (2019) ressaltando que a cultura material escolar poderia abranger uma série de elementos que constituem o universo escolar, como “[...] os objetos de leitura e escrita (lápiz, caneta, livros, etc.), materiais de limpeza (panos, vassouras, tapetes, etc.), mobiliários (cadeiras, carteiras, bancos, mesas, etc.), indumentárias (fardamentos, chapéus, calçados, etc.) dentre outros” (Castro, 2011, p. 13), que podem ser estudados sob perspectivas e ângulos teóricos e metodológicos diversos, inclusive sob um enfoque mais regionalizado. Assim, conclui que a distribuição do mobiliário escolar foi um fator fundamental para o atendimento da obrigatoriedade da instrução primária, indicando uma distância entre as intenções expressas nos

⁷ Um resultado interessante apontado nesse mapeamento de pesquisas dos últimos dez anos, é que o professor Dr. César Augusto Castro, líder do nosso grupo de estudos – NEDHEL, aparece como o quarto que mais orientou trabalhos e participou de bancas cujas produções analisaram a cultura material escolar.

regulamentos legais e a sua real efetivação pelo poder público, haja vista que, por mais que o Estado paraense tentasse satisfazer os anseios de uma política que buscava a modernização do ensino via melhor distribuição e uso de objetos escolares; as condições materiais dos espaços e do mobiliário não foram capazes de satisfazer as necessidades para o real funcionamento das casas de ensino.

Já a tese de Gustavo Rugoni de Sousa (2019) *A (re)invenção do mobiliário escolar: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889)*, mapeia e analisa argumentos que sustentam a defesa da construção de mobiliário escolar específico para equipar salas de aula de escolas públicas primárias na segunda metade do período oitocentista; período no qual a confluência entre movimentos higienistas e pedagógicos ganhou força em função do crescimento da indústria voltada para atender as necessidades materiais da escola e das legislações que previam a obrigatoriedade escolar. Sousa, G. (2019) analisa diferentes noções sobre cultura material escolar, e sugere como aprofundamento teórico os trabalhos de Vidal (2009); Souza (2013); Bencostta (2013); e Castro e Castellanos (2013), que são “ [...] referências que além de sustentar os trabalhos aqui desenvolvidos, formam uma espécie de guia para a localização de outras produções do campo” (Sousa, G., 2019, p. 45), concluindo com documentos que mostram o trajeto de um discurso que buscava fazer da escola um espaço pedagógico e higiênico, um lugar adequado para o ensino das crianças, na medida em que, no imaginário moderno, a instrução primária deveria estar alinhada ao progresso, à racionalidade científica, à civilidade e ao desenvolvimento econômico; portanto, não poderia aceitar mais a obsolescência de um tempo considerado atrasado.

Na dissertação de Jarina Serra Santos (2022)⁸, *Os livros escolares de autores maranhenses na imprensa local (1860-1920)*, se propõe a analisar as respectivas representações desse objeto nos jornais, e o livro escolar é apontado como parte de um conjunto de artefatos que compõe a cultura material escolar e que contribuem para que as concepções de ensino propostas sejam colocadas em práticas. No processo de identificação na imprensa maranhense, ao destacar quem são e o que fazem os autores dos livros escolares, o público ao qual se destinam, e os processos de aprovação ou reprovação para uso no ensino, corrobora o pensamento de Peres e Ramil (2018), quando defende ser fundamental “[...] compreender o livro didático como um artefato que é ao mesmo tempo cultural, econômico, pedagógico e cujas páginas revelam intencionalidades sociais definidas, além de práticas e ideário pedagógico” (Peres; Ramil, 2018, p. 37). Nesse sentido, demonstra que os livros utilizados na escola entre o

⁸ Integrante do Nedhel desde a iniciação científica (2014).

final do século XIX e início do século XX se tornaram instrumentos de suporte à uniformidade do ensino, e por isso, se tornaram objetos que sofreram interferências do Estado e da Igreja, na procura que seus interesses fossem atendidos e transmitidos.

Já Mateus de Souza Araújo (2022)⁹, em *A cultura material escolar no Lyceu Maranhense (1838-1889)*, analisa as relações entre objetos da cultura material escolar e os sujeitos; entre determinações do poder e processos de ensino. Cultura material escolar que é concebida como um conjunto de artefatos utilizados para o ensino, aspectos estruturais e demais condições materiais relativas ao funcionamento e organização da escola, que se destacam em quatro categorias de análise: utensílio da escrita; mobiliário escolar; livros escolares; e materiais visuais, sonoros e táteis. Por outro lado, Araújo (2022) defende que a cultura material escolar se relaciona diretamente com a forma escolar de socialização, na medida em que “[...] somente [seria] possível pensá-la, tendo em vista os métodos e os graus de ensino, as disciplinas escolares e o gênero atendido” (Araújo, 2022, p. 193), e nessa lógica, os utensílios da escrita e o mobiliário escolar constituem-se em materiais que dão indícios dos processos de ensino, contribuem para a formação dos jovens do Liceu Maranhense, documentam um projeto de instrução e um ideal de escolarização, bem como um perfil de jovens desejados pela sociedade; já os materiais visuais, sonoros e táteis, apontam para a contribuição que tais objetos exercem na prática pedagógica enquanto componentes necessários para a realização das aulas.

Assim, a relação entre mobiliário escolar e atendimento da obrigatoriedade da instrução primária, a articulação do conceito de cultura escolar aos estudos de cultura material escolar e o papel da distribuição e uso de objetos escolares para a modernização do ensino, são discussões estabelecidas na tese de Marlucy de Sousa (2019) que auxiliam na compreensão do meu objeto de pesquisa, na medida em que aponta o mobiliário escolar como compromisso do Estado com a obrigatoriedade do ensino e por tanto com um cultura político administrativa da Província do Maranhão e do Pará; por outro lado, permite, via análise dos artefatos escolares, a investigação da cultura fomentada pelos sujeitos que compunham as instituições de ensino assim como indícios de suas práticas articuladas no interior desses estabelecimentos; e por demonstrar a relevância dos objetos escolares na compreensão das estratégias de modernização das províncias via instrução das crianças em idade escolar que esbarram numa cultura político administrativa específica onde cada ator envolvido constitui uma peça política num cenário político em construção.

⁹ Integrante do Nedhel desde a iniciação científica (2014).

Já Sousa, M. (2019) nos traz importante colaboração quando apresenta diferentes noções sobre a cultura material escolar, na medida em que oferece uma visão mais abrangente sobre a categoria, permitindo uma análise mais apurada dos sentidos a ela dados pelos principais agentes ligados à gestão e fiscalização da instrução; ao relacionar crescimento da indústria escolar com o aumento de legislações que previam o ensino obrigatório, visto que partimos do pressuposto que os regulamentos da instrução pública das províncias do Maranhão e Pará serviram como ferramenta de sustentação legal do processo de escolarização dessas regiões; e por fim, ao retratar discursos que viam a escola como um espaço pedagógico e lugar adequado para o ensino das crianças, enxergando-se a escola não apenas como local de instrução, mas como ambiente planejado para promover a disciplina, a concentração e o bem-estar físico dos alunos. O mobiliário, então, integrava saberes que visavam criar um ambiente ideal para a formação integral das crianças, alinhado aos ideais de progresso e saúde pública da época.

Jarina Santos (2022), nos ajuda ao demonstrar a contribuição de artefatos escolares na efetivação de concepções de ensino idealizadas, ao destacar os livros utilizados nas aulas como instrumentos de suporte à uniformidade do ensino, e ao revelar que os autores que participavam de espaços de sociabilidade de destaque tinham mais facilidades para aceitação de suas obras, contribuindo para um maior domínio de temáticas abordadas em nossa tese; a primeira, quando aponta para o sucesso de determinado método de ensino adotado, ou de certo modelo de escola primária estabelecido, coloca como fundamentais o suporte de instrumentos pedagógicos, móveis, compêndios e outros materiais de ensino norteados pela cultura político administrativa instaurada; a segunda, por especificar uma importante ferramenta utilizada na uniformização da instrução, trazendo assim elementos de uma estrutura central do governo voltada ao processo de escolarização; e a terceira, por discutir a rede de conexões dos sujeitos ligados ao ensino, responsável pela ocupação de diversos atores em funções públicas como agentes políticos numa cultura político administrativa instaurada e em constante reconfiguração.

Por fim, as principais contribuições levantadas do último trabalho deste bloco, servem de fundamento para as análises de nossa pesquisa ao tratar-se das relações de contribuição mútua entre os objetos da cultura material escolar e os sujeitos, por ressaltar-se um caminho para a identificação de sentidos dados à instrução pelos seus principais agentes políticos; haja vista a maneira como determinados objetos da cultura material documentam o projeto de instrução idealizado; isto é, por apresentar-se uma alternativa viável de identificação de aspectos da cultura político administrativa ligada ao ensino público primário das Províncias investigadas e em função da relação que alguns materiais de ensino exercem na prática pedagógica, por apontar indícios de como pode ser realizada a análise das práticas executadas no ambiente de

ensino que em dependência dos atores políticos envolvidos na cultura política em construção, não deixa de ser um espaço político (Araújo, 2022).

Outro eixo temático mapeado, cuja predominância nas pesquisas selecionadas se deu em teses de doutorado, é a “produção de sentidos”, que após a procura dos termos “produção de sentidos no ensino” e “sentidos da inspeção”, com a aplicação de filtro relacionado ao ano da publicação, obtivemos um agrupado de 34 trabalhos, dos quais foram selecionados três, todos ligados a programas de Educação, na linha da História da Educação: duas teses e uma dissertação. A primeira de 2020 é uma produção da UFRJ, enquanto a segunda, de 2016 é da UFPR. Já a única dissertação escolhida foi defendida em 2012, também na UFPR.

Quadro 5: Trabalhos sobre o eixo Produção de sentidos

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
01	Valter Natal Valim Carlos UFRJ/ 2020	Traços, esboços e colorações da “educação dos sentidos” na reforma da instrução pública (1879), na Corte Imperial.
02	Etienne Baldez L. Barbosa UFPR / 2016	Por terra, por água, pelas leituras: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no Paraná (1854-1890)
03	Etienne Baldez L. Barbosa UFPR/ 2012	Uma teia de ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1854-1883)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tese de Valter Natal Valim Carlos (2020), intitulada *Traços, esboços e colorações da reforma da instrução pública (1879), na corte imperial*, analisa como essa reforma foi concebida e renovada, considerando as tensões entre diferentes interesses políticos, sociais e culturais que são refletidos no projeto educacional; reforma que buscava modernizar e expandir a instrução pública, introduzindo novas diretrizes pedagógicas e administrativas que visavam responder às demandas por um ensino mais inclusivo e eficiente, alinhado aos ideais de progresso do Império. Segundo Carlos (2020), “traços, esboços e colorações” das políticas educacionais refletira tanto a intenção de civilizar e disciplinar a sociedade quanto as dificuldades de práticas de implementação, que incluíam limitações financeiras e resistência de setores conservadores, embora na busca por alternativas para a reorganização da instrução pública, o ensino intuitivo fora enfatizado como proposta de ensino natural que, baseando-se na observação direta de coisas e fenômenos, educaria os sentidos e a percepção dos sujeitos, orientando-os para o mundo do trabalho e empreendimento. Prescrição do método na Reforma Educacional de 1879 que foi tensionada por circunstâncias específicas do período, como a necessidade de recomposição das forças laborais produtivas, que diminuía cada vez mais com os movimentos voltados para o fim do escravismo, além de defender que o mesmo favoreceria a formação de aspectos morais e sociais, contribuindo para a modernização da sociedade.

Já a tese de Etienne Baldez Louzada Barbosa (2016), *Por terra, por água, pela leitura: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no Paraná (1854-1890)*, ao analisar como determinados repertórios sobre a inspeção e instrução pública primária comparecem nas práticas voltadas para o campo da inspeção na província do Paraná, dá um sentido peculiar para os agentes responsáveis pela fiscalização da instrução primária como mediadores culturais. Assim, produz um novo sentido para esses agentes, considerando que corroboraram para a constituição de um cânone de referências sobre o ensino em concordância com saberes e ideias que circulavam em outras províncias brasileiras e que a ação dos inspetores não se restringia ao cumprimento de suas atribuições legais, mas também abrangiam suas experiências, críticas, debates públicos e profissionais que participavam, além da presença marcada em espaços públicos.

Barbosa (2016) demonstra a existência de histórias conexas por meio da circulação dos inspetores e de suas apropriações, influenciada pelo pensamento de Pallares-Burke (1995) que trabalha a ideia da metáfora da tradução cultural no estudo histórico da recepção e circulação de ideias, usando-o para salientar não só a ideia da criatividade da recepção, como os dilemas e impasses envolvidos na compreensão intercultural, uma vez que os responsáveis pela inspeção e instrução pública primária na província do Paraná estiveram não somente na posição de tradutores culturais, como também fortaleceram as conexões do saber, desenvolvendo histórias conectadas e, essa identificação ideias, envolve o entendimento da prática de presidentes de província e inspetores da instrução pública, e a identificação das bases que permitiram a configuração de proposições para o ensino na província.

Barbosa (2012)¹⁰ já havia trabalhado com a produção de sentidos em sua dissertação *Uma teia de ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1853-1883)*, no intuito de investigar a organização da inspeção da instrução paranaense por meio de seus sujeitos, focando a análise na compreensão dos sentidos dados para a inspeção propostos pelo Inspetor Geral e pelos funcionários da Inspetoria do Ensino— inspetores, conselhos, superintendentes e professores. A hipótese adotada é que durante o desempenho de suas atribuições, os inspetores gerais desenvolviam estratégias que ajudavam a consolidar o modelo de instrução pensado por eles próprios, pelos seus pares e pelos governantes. Destarte conclui que é possível uma discussão do papel da inspeção da instrução pública primária na província por meio de seus sujeitos, enfatizando suas práticas variadas em vez de focar

¹⁰ Trabalho mapeado que, por ser um dos poucos que trabalha bem com a categoria **produção de sentidos** no ensino do século XIX, mesmo sendo um pouco mais antigo, mesmo assim foi selecionado no nosso levantamento.

exclusivamente no seu caráter repressivo, o qual seria apenas um mecanismo do governo. Mais do que identificar a estrutura da inspeção, a aproximação aos sentidos dados pelos inspetores e do modo como se organizaram, apresentam o exercício de uma fiscalização não restrita à vigilância e punição, mas também do papel de vistoriar, ressaltando suas opiniões e proposição de mudanças, os métodos em uso, os compêndios, mobília e objetos para ensino, visto que considera que “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79). Assim dá destaque a outro sentido da inspeção da instrução pública: a orientação das ações voltadas para instrução das crianças que frequentavam as aulas da província.

A tese de Carlos (2020) colabora com nossa pesquisa quando identifica sentidos produzidos acerca da importância da instrução como pilar do progresso nacional, na medida em que os agentes locais, inspirados pelo sentido atribuído ao ensino pela corte, promoviam a instrução como meio de alinhar as províncias ao projeto de modernização do Estado, reforçando o papel da escola como instituição central para o avanço social e econômico; outra contribuição, se refere ao papel dos agentes educacionais na implementação de normas e práticas pedagógicas modernas, na medida em que esses agentes não apenas aplicavam as leis, mas também produziram sentidos em torno da introdução de novas práticas pedagógicas, refletindo um esforço para modernizar a educação nas províncias, alinhando-a com os padrões nacionais e promovendo uma cultura escolar que segue as inovações essenciais pelo Império; outro auxílio dessa produção, é sobre a formação professor por meio de discursos que valorizam a profissão docente como agente de transformação social, visto que essas falas promoviam uma cultura administrativa que atribuía grande importância à docência e incentivava o alinhamento dos professores com os ideais cívicos e morais do Estado, consolidando sua função como instrumentos do projeto político de formação nacional.

Já o trabalho de Etienne Barbosa (2016) contribui, primeiramente, quando apresenta a concepção da inspeção como ferramenta de supervisão e centralização do ensino, sendo vista como um mecanismo de supervisão rigoroso e garantia de que as normas educacionais imperiais fossem cumpridas, e os agentes de fiscalização do Maranhão e do Pará, ao se apropriarem de elementos dessa cultura, atribuíram à fiscalização o sentido de controle e padronização do ensino, assegurando que todas as escolas estivessem alinhadas aos objetivos do Estado imperial; outra colaboração se refere ao sentido dado ao ensino como meio de integração e controle das populações periféricas ao centro do poder imperial, e essa percepção moldou o sentido da instrução, consolidando a visão de que ela era essencial para a estabilidade política e a uniformidade cultural dentro do Império; por fim contribui também, ao defender a

fiscalização como garantia de como os sujeitos interpretam e criam maneiras de utilizar os diferentes suportes que manuseiam, visto que suas interpretações estão inscritas nas práticas específicas que a produzem, e assim, a cultura político-administrativa serviria de base para a consolidação de uma identidade, em relação ao ensino própria das províncias, promovendo uma interpretação diferenciada e adaptativa das políticas centrais de instrução pública.

A dissertação de Etienne Barbosa (2012), por sua vez, coopera com nossos estudos quando concebe a inspeção escolar como instrumento de centralização e extensão do controle imperial, fazendo com que os agentes locais de gestão e fiscalização da instrução entendessem a inspeção como essencial para fortalecer a presença do Estado levando a supervisão escolar como meio de centralizar a administração educacional e garantir que o ensino público estivesse localizado nos interesses imperiais; outro sentido se refere à fiscalização como garantia de eficiência e qualidade no ensino público, que refletia elementos de uma cultura político-administrativa que fazia com que os inspetores vissem a fiscalização não apenas como um controle de conteúdo, mas também como uma medida para garantir que os recursos destinados à instrução fossem usados corretamente e que o ensino oferecido tivesse um impacto positivo sobre a população.

Mapeamos também os “dispositivos legais da instrução pública no século XIX” como outro eixo temático de análise, visto que no Império foi criado um arcabouço jurídico, político e administrativo com a finalidade de instituir uma estrutura de sustentação legal do processo de escolarização, e a força da lei se mostrou necessária para que as instituições governamentais intervissem sobre a população, com o objetivo de civilizá-la. Como não houve resultados na primeira busca realizada quando utilizamos o termo “dispositivos legais”, fizemos uso da expressão “*legislação da instrução pública*” obtendo cento e vinte e sete trabalhos ao respeito, que foram reduzidos para apenas nove, com o filtro do ano da publicação, selecionando assim uma tese de 2016 da Pontífice Universidade Católica – PUC-MG. Outro termo utilizado na procura por produções relacionadas à categoria em análise foi “*reformas da instrução pública*”, que apresentou um quantitativo inicial de 146 referências, e após a mesma filtragem relacionada ao ano de publicação, restaram apenas 24, dos quais, selecionou-se uma dissertação da USP, de 2018.

Quadro 6: Trabalhos sobre o eixo Legislação da instrução pública

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
01	Daniela Almeida Tonholli PUC-MG / 2016	A instrução pública no Brasil entre 1835 e 1854: levantamento e análise da legislação
02	Alexandre Ribeiro e Silva USP / 2018	Este interessante ramo do serviço público: produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial (1834-1864)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Daniela Almeida Tonholli (2016) em tese intitulada *A instrução pública no Brasil entre 1835 e 1854: levantamento e análise da legislação* faz um mapeamento, leitura e análise das normas existentes nos órgãos oficiais sobre ensino no período, no intuito de contextualizar e organizar a estrutura legislativa e política, como continuidade de sua dissertação (2010) *A instrução pública no Brasil entre 1808 e 1834: levantamento e análise da legislação*, na qual os dispositivos legais voltados para o ensino de 1808 a 1834 são computados. A seleção buscou identificar pelas ementas de cada norma publicada, aqueles referentes ao ensino, quanto as que não tratassem diretamente do tema, mas poderiam afetá-lo.

Tonholi (2016) revela que as legislações voltadas para a instrução do período foram fundamentais para consolidar os primeiros contornos do sistema público de ensino no Brasil Imperial. Ela identificou que as leis não apenas regulamentavam a criação e o funcionamento das escolas, mas também refletiram sobre os interesses das políticas de governo em centralizar e uniformizar a instrução, mudar o controle social e a formação de cidadãos alinhados aos ideais imperiais. A análise da legislação mostrou um esforço para normatizar aspectos como currículo, conteúdos e qualificação docente, embora a aplicação dessas normas variasse de acordo com as condições regionais e a infraestrutura disponível, evidenciando também apesar das ambições centralizadoras, que o sistema enfrentou dificuldades devido à escassez de recursos e ao alcance limitado das políticas em regiões mais afastadas, revelando uma discrepância entre os ideais legislativos e a realidade prática do ensino público no Brasil. A disseminação da instrução pública fez, portanto, parte do projeto de construção da nação, e a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória “[...] passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil, [...] era um ato político com o objetivo de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional” (Veiga, 2007, p.131).

Já Alexandre Ribeiro da Silva (2018), em *Este interessante ramo do serviço público: produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial (1838-1864)*, encara os dispositivos legais tanto como fonte, quanto como objeto pesquisa, e assim, leis e regulamentos (tipologias elaboradas para ordenar práticas), são analisadas desde o processo de produção. Partindo de um prisma focado em disputas entre grupos políticos da Província, adota orientações que avaliam as legislações ligadas ao ensino fazendo distinções entre as etapas de elaboração e implementação dos dispositivos. Seu eixo de estudo dá ênfase ao Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, que reorganizou o ensino primário da Província maranhense, legitimando a instrução pública a partir daquilo que “[...] para os seus formuladores e executores a tornava única e sem precedentes na história da educação brasileira: a nova estrutura e o novo programa de estudos” (Gondra; Sacramento; Garcia, 2000, p. 6) para a partir dele abranger

outras leis de instrução pública publicadas no período. Silva (2018) conclui que os dispositivos legais expressam embates entre grupos políticos, trazendo desdobramentos nos quais as legislações de ensino se revelaram como um de seus principais meios de expressão e, ao mesmo tempo, de combate; conflitos protagonizados por indivíduos organizados em redes na política, que tomam para si as alcunhas de conservadores ou liberais/ligueiros, difundindo seus ideais via imprensa, alianças entre os periódicos, além de ligarem-se a figuras centrais da gestão da província maranhense, como os presidentes da província Joaquim Franco de Sá, Eduardo Olímpio Machado e Francisco Primo de Souza Aguiar.

Tonholi (2016) amplia a compreensão de nosso objeto de pesquisa quando aponta a legislação de ensino como instrumento de centralização e uniformização nacional, na medida em que esse movimento reflete uma cultura político-administrativa que utilizou a lei como ferramenta para centralizar o controle e garantir que a instrução pública seguisse um modelo unificado, alinhado aos valores do Império; um segundo se refere aos aportes em relação à criação de normas para o funcionamento e supervisão das escolas, uma vez que no Maranhão e no Pará, esses dispositivos legais foram fundamentais para consolidar uma cultura político-administrativo que visava disciplinar e monitorar o ambiente educacional, garantindo que as práticas escolares estivessem alinhadas com os objetivos do governo central; por fim se refere à valorização da instrução da população como um dever estatal para o desenvolvimento social, uma vez que a instrução era considerada um pilar para o desenvolvimento das províncias e para a formação de cidadãos produtivos e moralmente alinhados com os interesses imperiais.

Já Silva (2018) favorece a construção de nossa tese, quando indica os dispositivos legais como ferramenta de reforma e modernização do sistema de ensino, destacando que pretendiam não apenas adaptar a instrução aos padrões modernos da época, mas também fortalecer o Estado como provedor e regulador do ensino, promovendo o progresso das províncias e do país; além de abordar o estabelecimento de normas para a qualificação e atuação docente, ao regulamentar os professores, o governo buscava garantir que estivessem capacitados e alinhados aos valores e objetivos do Estado, garantindo uma instrução uniforme e disciplinada para atender aos interesses imperiais; por último, quando se refere ao ensino como estratégia para fortalecer a presença do Estado nas Províncias, garantindo assim que o ensino primário fosse não apenas acessível, mas também orientado pelas diretrizes do governo central.

Além das categorias teóricas mais presentes, discutiremos outras três, que se mostraram mais frequentes, nos últimos dez anos, em dissertações de mestrado: “cultura administrativa”, “cultura política” e “modelos de escolas primárias no século XIX”. A primeira

delas foi assim denominada em nossa dissertação de mestrado, mas a essência de sua definição se mostra presente em outras produções, com outras nomenclaturas; a segunda, presente em trabalhos ligados à política e história da educação (Berstein, 1998; Bobbio, 1998), que se preocupam em defini-la; a última, objeto de discussões de maneira mais recente, na medida em que essa caracterização das escolas do período, não era discutida por meio dessa terminologia.

Quadro 7: Trabalhos sobre o eixo Cultura Administrativa.

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
01	Alexandra N. M. Rukadoff USP / 2019	Instrução pública e profissão docente: Filipe Condurú e a introdução do método mútuo no Maranhão (1825-1844)
02	Josivan Costa Coelho UFMA / 2017	A inspetoria da instrução pública maranhense (1843-1889)
03	Aldimar Martins Bottentuit UFMA/ 2016	Os discursos dos presidentes da província do Maranhão Império sobre a instrução pública primária no período de 1870 a 1889
04	Cíntia Borges de Almeida UERJ/ 2012	Entre a "tiramnia cruel" e a "pedra fundamental": a obrigatoriedade do ensino primário como técnica de governo de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tese de Alexandra Naima Machado Rudakoff (2019), intitulada *Instrução pública e profissão docente: Filipe Condurú e a introdução do método mútuo no Maranhão (1825-1844)*, se propõe a compreender a constituição do magistério enquanto ofício no movimento de organização da instrução pública na província quando foca na análise da trajetória do primeiro professor público a viajar para a França para se apropriar do método mútuo e implementá-lo na primeira Escola Normal do Maranhão, o qual recebe influências externas que interferem na própria formação assim como na cultura política administrativa imperante na província, quando por meio de atos, ações e proposições não só retribui o investimento do erário público como também interfere na dinâmica da instrução pública com a exigência de novos conteúdos, novos espaços e tratamento diferenciado aos professores; modos de ver a profissão docente, os caminhos que percorre e as redes de relações que teceu para se tornar professor da Escola Normal que ajudam a compreender o lugar social de Condurú.

Percebe-se que após seu retorno da França, Filipe foi ganhando cada vez mais relevância, a sua atuação foi considerada “[...] com notável proficiência tornando-se respeitável figura do professorado maranhense [...] [sendo] presidente de todas as mesas de concursos para professores primários” (Viveiros, 1958, p. 39). Dessa forma sua trajetória revela que a participação ativa na “[...] configuração da identidade dos (futuros) professores primários da província do Maranhão, [e no] auxili[o] do governo maranhense a construir um modelo ideal de professor de primeiras letras” (Rudakoff, 2019, p.101), foi peça chave na sua atuação política.

Alexandra Rudakoff (2019) conclui que ao participar, com outros intelectuais, da construção da escolarização maranhense, Filipe Condurú contribuiu para inserir o Maranhão no processo de formação e consolidação do Estado e da nação brasileira, destacando elementos de sua trajetória que refletem suas redes de sociabilidades, valores adquiridos com o tempo que passaram a nortear suas ações: os laços de sociabilidade e o pertencimento a uma rede de importantes intelectuais e políticos maranhense foi determinante na sua escolha para a viagem pedagógica na França; ser professor da escola Normal maranhense, formando uma filha e um filho como professores locais; compor a comissão que elaborou o Regulamento para as Escolas de Primeiras Letras do Maranhão; escrever o livro didático *Grammática elementar da Língua Portuguesa* que expandiu a língua pátria e sua gramática no Maranhão e depois no Pará.

Já na dissertação de Josivan Costa Coelho (2017), *A inspetoria da instrução pública maranhense (1843-1889)*, se propõe a analisar a ação desse órgão criado em 1843, com a incumbência de fiscalizar o ensino público na província maranhense, ao identificar e analisar as ações desenvolvidas na gestão dos inspetores que por maior tempo estiveram na inspetoria, evidenciando suas trajetórias, destaque na política local/nacional e o tempo que ocuparam no cargo, permite discutir elementos presentes numa cultura político administrativa relacionada e hierarquizada no interior da Inspetoria da Instrução Pública. A intermitência no cargo de inspetor se revelou determinante para recorrente exoneração e nomeação de delegados da instrução, e aqueles considerados como capazes de exercer tais funções geralmente faziam parte das “[...] relações pessoais e políticas mantidas entre os funcionários públicos provinciais, sendo escolhidos para exercerem esses cargos indivíduos que detinham notabilidade nessas localidades” (Coelho, 2017, p. 84).

Assim, Coelho (2017), seleciona alguns inspetores, entre eles: José da Silva Maia como o agente que ocupou a função de inspetor por mais tempo, sendo filho da aristocracia de Alcântara e médico formado na França, que ocupa outras funções como deputado provincial e geral e, até a presidência da província; Francisco Sotero dos Reis, como uma das figuras mais respeitadas do magistério maranhense, e autor de inúmeras obras, reconhecido como um dos maiores latinistas do Brasil, mesmo tendo uma formação praticamente de autodidata, além de ter ocupado também a função de deputado provincial e diretor do Liceu; já Augusto Olímpio Gomes de Castro, enquanto inspetor do Império de maior destaque no cenário nacional, visto que, enquanto Bacharel em Direito, ocupou cargos na magistratura maranhense, foi deputado provincial e geral e presidente da Câmara dos Deputados, além de presidente das províncias do Maranhão e Piauí. Ele analisa aspectos relativos à gestão desses inspetores, destacando complexidades que perpassavam suas tomadas de decisões, obedecendo aos ditames legais; mas

também deferindo petições a partir de relações pessoais e políticas numa cultura político administrativa cambiante.

Já a dissertação de Aldimar Martins Bottentuit (2016), intitulada *Os discursos dos presidentes da província do Maranhão Império sobre a instrução pública primária no período de 1870 a 1889*, investiga como os registros oficiais dos chefes do executivo da província refletiram as políticas idealizadas pelo governo imperial em relação ao ensino primário e as colocaram em prática, no intuito de compreender de que maneira esses discursos promoviam e justificavam a instrução pública primária como ferramenta para o desenvolvimento e moralização da sociedade maranhense, destacando a instrução como pilar para a civilização e o progresso. Bottentuit (2016) analisa as declarações dos presidentes da província para identificar as principais narrativas e justificativas em torno do projeto educacional, revelando a importância atribuída à escola como espaço de formação de cidadãos leais ao Império; discursos que legitimavam o papel do Estado na organização do ensino quanto para consolidar uma cultura política administrativa que valorizasse instrução pública como estratégia de controle social e fortalecimento da ordem imperial.

Para a autora, os presidentes de província desempenharam um papel destacável no contexto sociopolítico econômico e educacional; contudo, “[...] administravam [...] baseados nos princípios constitucionais legalmente estabelecidos em lei para manter a ordem social, promover a instrução da população livre e o bom funcionamento dos outros setores das instituições públicas” (Bottentuit, 2016, p. 37). Mediante esse tipo de atuação do executivo, o poder do Estado nas províncias do país teria um ambiente propício para expansão, principalmente através de uma “[...] prática em que se posicionam seus agentes e que constitui o ‘social’ como social ordenado, hierarquizado, classificado a partir [das] posições dos agentes” (Nunes, 2005, p. 50). A autora destaca que as experiências educativas não se encontram plenamente determinadas pelas formas administrativas ou pelos regimes de governo e por isso justifica a pertinência de ter adotado uma perspectiva que considerasse a dinâmica, a pluralidade e a simultaneidade dos tempos sociais e históricos. Conclui que os discursos dos presidentes de província bem como seus atos de gestão representavam os propósitos governamentais em relação à necessidade de melhorias e reformas no ensino, mas também revelavam os valores adquiridos com o tempo por esses sujeitos, que eram manifestados em sua maneira de agir.

Já Cíntia Borges de Almeida (2012), em *Entre a ‘tiranha cruel’ e a ‘pedra fundamental’: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo de Minas Gerais* analisa dita obrigatoriedade a partir do conceito foucaultiano de governamentalidade, e dos discursos políticos educacionais sobre a institucionalização da instrução elementar nessa

província avaliando essa compulsoriedade e buscando o entendimento de sua função social, o conhecimento dos agentes envolvidos e de seus interesses sobre tal medida de governo. Políticos e intelectuais, representantes da elite social, que circulavam pelos espaços públicos, participavam do engajamento na tarefa de estruturação do Estado, e acreditavam que para o sucesso do ensino compulsório seriam necessárias outras duas ações complementares: as políticas de fiscalização da instrução e a formação de professores. Além disso, enfatiza que “[...] os discursos nos sugerem que a preocupação com a moral e a conduta do professor estava sobreposta à necessidade de sua formação” (Almeida, 2012, p. 202). Por exemplo, Estevam de Oliveira, inspetor escolar extraordinário em 1899 e comissionado pelo Governo para realizar viagens de estudo que resultassem na elaboração de um relatório oficial que serviria de base para o um projeto reformador do ensino mineiro, endossa essa conclusão de Cíntia, quando destaca que o professor que na sua escola souber manter a “[...] disciplina [...], que souber contrariar as más tendências do menino [...] finalmente estimular[ia] entre seus alunos os sentidos do bem, da verdade, da indulgência, da fraternidade humana; esse ter[ia] preenchido sua missão educadora” (Oliveira, 1902, p. 78).

Este autor ressalta, em suas considerações finais, o discurso como uma produção histórica destinada a um grupo específico capaz de estabelecer um diálogo e que foi utilizado pelos principais agentes ligados ao ensino como um dispositivo de governo para instigar as massas com ideais de progresso, na qual a instrução primária obrigatória seria a solução para uma sociedade tida como desordeira e indisciplinada, na medida em que promove condições para a formação do cidadão, para a prática política, e conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da sociedade e do Estado. Contudo acaba dando pouca ênfase aos valores intrínsecos desses indivíduos e de como eles se refletiam nas ações implementadas na instrução mineira.

A tese de Alexandra Rudakoff (2019) contribui para compreensão do nosso objeto de investigação quando associa a implementação do método mútuo a uma cultura administrativa de eficiência e controle que buscava maximizar o alcance da instrução primária com recursos limitados, reforçando a cultura político-administrativa do Império, ao valorizar o controle e a padronização da instrução pública, permitindo que o governo imperial mantivesse o controle sobre os conteúdos ensinados e os conteúdos escolares. Por outro lado, a valorização da profissão docente como um pilar da cultura político-administrativa, é outro aspecto importante trazido pela autora, uma vez que os professores eram considerados agentes essenciais para o sucesso do método além de indispensáveis na manutenção da ordem e disciplina social desejada pelo governo; a padronização dos conteúdos e métodos de ensino como último elemento em

pauta, a considera como ferramenta de unificação político-administrativa, que prioriza a uniformidade da instrução primária, e possibilita uma maior previsibilidade e controle sobre o que era ensinado.

Já Josivan Coelho (2017) colabora quando aborda o papel da inspetoria na fiscalização e padronização das práticas educacionais que projeta uma cultura político-administrativa que buscava consolidar o controle do Estado sobre a instrução pública, utilizando a Inspetoria como braço de supervisão que assegurava que as escolas se centrassem nos objetivos imperiais de formação; inspetoria como meio de implementação da política central em regiões distantes que nos auxilia quando é apontada como intermediário entre o governo central e as realidades específicas do Maranhão e Pará, adaptando-se às políticas educacionais imperiais e às condições regionais, representando uma cultura político administrativa flexível que reconhece a necessidade de acomodar-se às diretrizes e às especificidades locais para garantir sua implementação; e por fim quando sinaliza a inspeção e a avaliação docente como ferramentas de controle e qualidade educacional que garantiria o ensino primário em um padrão uniforme.

A dissertação de Aldimar Bottentuit (2016) coopera com a construção de nossa tese, ao apontar os discursos como instrumentos de legitimação da gestão da instrução pública primária e controle político, indicando como serviram para legitimar a cultura administrativa que atribuía à instrução pública um papel central na organização e no controle social, vinculando-a a ideais de disciplina e civilidade; quando reconhece a instrução como responsabilidade estatal e mecanismo de progresso regional, que reflete uma cultura administrativa que via a instrução como um dever político do poder público, voltada para o progresso das províncias e para a formação de uma população instruída e produtiva ao mesmo tempo que integrava a cultura político-administrativa imperial, que buscava promover a modernização das regiões mais periféricas do país, como Maranhão e Pará; além de fazer referência à formação moral e cívica como elemento central da instrução/educação, evidenciando uma administração educacional que operava não apenas para instruir, mas também para consolidar a identidade política e social desejada pelo Império.

Enquanto isso, a dissertação de Cíntia de Almeida (2012) nos ajuda quando indica a obrigatoriedade do ensino primário como ferramenta de controle social e política, reforçando uma cultura administrativa que, ao implementar a instrução como dever compulsório, buscava influenciar diretamente o comportamento e os valores da população, promovendo uma sociedade mais alinhada aos interesses do governo central; por outro lado, quando destaca a instrução como “pedra fundamental” para o Progresso e a Ordem Pública, já que orbita em uma

cultura político-administrativa que atribui ao ensino o papel de preparar os cidadãos para uma convivência social ordenada e produtiva; responsabilidade estatal e manifestação de poder da instrução, latente também no Maranhão e no Pará, que revela uma cultura político administrativa que utilizava o ensino como demonstração de autoridade e compromisso do governo com o bem-estar e o desenvolvimento das províncias.

Com relação à seleção de produções em torno do eixo “cultura política”, que pode ser entendida como o conjunto de normas, valores, tradições, práticas e representações difundidas e compartilhadas pelos indivíduos na sua experiência num dado ambiente histórico, político e cultural (Berstein, 1998), após a busca no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES, obtivemos um resultado inicial de 400 trabalhos, que após filtros relacionados ao ano e a programas de Pós-Graduação em Educação, foram reduzidos a quatro trabalhos: duas teses, a primeira defendida em 2023 na UCB e, a segunda, na UNIT em 2020; duas dissertações de 2020, uma da UNIT, e a outra da UERJ.

A expressão cultura administrativa é pouco utilizada nas pesquisas da história da educação, mas mesmo assim aparece num artigo de Mendes (2007), que influenciou na mudança da visão sobre o ensino primário no século XIX, quando aponta a multiplicidade de atos legais como uma das características marcantes da instrução pública no Império, justificando em detrimento do pouco tempo que os presidentes da província permaneciam no cargo e na fragilidade das Assembleias Provinciais que “acabaram por dar lugar a uma **cultura administrativa** que muito pouco prezava a continuidade das políticas” (Faria Filho, 2007, p.138, grifo nosso). Por isso, além da referência à nossa dissertação de mestrado (2020), foram selecionados outros quatro trabalhos que discutem os conceitos englobados na categoria, mesmo que esse termo não apareça no corpo dos textos: uma tese defendida em 2019, na USP; três dissertações, sendo as duas primeiras produções da UFMA, uma de 2017 e a outra de 2016, e a última da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ (2012).

Quadro 8: Trabalhos sobre o eixo Cultura Política

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
01	Nelson Adriano F. Vasc. UCB/ 2023	Educação da mocidade e instrução pública no Império do Brasil: (des)centralização do poder político e escolarização.
02	Gustavo dos Santos UNIT/ 2020	Homens do direito: projetos jurídicos/políticos de Brasil do século XIX.
03	Viviane Vieira S. Matos UNIT/ 2020	Diogo Velho Cavalcanti d’Albuquerque: um intelectual na política e educação política e educação oitocentista brasileira (1840-1871)
04	Ana Carolina F. Miranda UERJ/ 2020	"A marcha progressiva do ensino": processos de escolarização no município fluminense de Iguassú (1879 - 1889)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro trabalho selecionado de Nelson Adriano Ferreira de Vasconcelos (2023), *Educação da mocidade e instrução pública no Império do Brasil: (des)centralização do poder político e escolarização*, descortina o processo histórico da escolarização pública brasileira e sua organização em relação à (des)centralização do poder político, desde a independência do Brasil à proclamação da República (1822-1889), na medida em que se propõe compreender as marcas estruturantes do processo histórico que estabeleceu as primeiras iniciativas do ensino público e seus desdobramentos; analisar debates, intencionalidades e contradições em torno das legislações gerais escolares e suas relações com as contradições sociais contextuais locais e globais; investigar as iniciativas de organização da instrução pública e a escolarização em suas múltiplas relações sociais, políticas, culturais e econômicas; e compreender a institucionalização da instrução sob a égide do embate público entre instâncias locais e centrais.

Vasconcelos (2023) identifica, mesmo sem citar a categoria política, ações voltadas para o desenvolvimento do ensino primário, nas quais os sujeitos se mostraram mais alinhados a atender demandas oriundas de interesses locais com posicionamentos políticos definidos, em detrimento de modelos centrais idealizados pelo governo Imperial. Assim conclui, que existe uma série de contradições em relação às críticas apontadas pela historiografia tradicional sobre a descentralização do ensino primário para as províncias, identificando ações locais para o desenvolvimento de processos de escolarização pública em regiões nas quais o governo imperial era omissor, ao mesmo tempo em que eram estabelecidas ações gerais para a instrução das províncias, por iniciativa do Poder Central.

Gustavo dos Matos (2020) em “*Homens do direito: projetos jurídicos/políticos de Brasil do século XIX*” tenta compreender os posicionamentos / as atuações dos estudantes das Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, tendo em vista o processo de consolidação de projetos jurídicos/políticos para o Brasil (1850-1870); conhecimento da cultura política do século XIX no Brasil que justifica atuações jurídicas e políticas partidárias dos estudantes de direito no cenário imperial, pois permite notar as maneiras de pensar e julgar, e utiliza a definição de Bobbio (1998), para defini-la como “um conjunto de subculturas, isto é, por um conjunto de atitudes, normas e valores diversos, amiúde em contraste entre si” (Bobbio, 1998, p. 307). Por outro lado, defende, refletindo o pensamento de Bernstein (1998), que em virtude da complexidade envolvida na noção de cultura política, o estabelecimento de sua definição não era uma tarefa simples; contudo, a possibilidade de investigação dos comportamentos políticos no decorrer da história, oferecendo respostas satisfatórias àquilo que motiva um homem ou um grupo a optar por determinadas tendências ideológicas, reflete uma percepção prática desse conceito que lhe permite que os estudantes de direito, na condição de

mediadores dentro dos projetos de Brasil em voga, foram construtores e mobilizadores de repertórios de culturas jurídicas e políticas para o país, apresentando projetos civilizadores, excludentes e eugênicos, ligados aos ideais da Revolução Francesa e da filosofia liberal, que eram fomentados nas Faculdades de Direito, durante a sua formação.

Já Viviane Vieira Santos Matos (2020), em *Diogo Velho Cavalcanti d'Albuquerque: um intelectual na política e educação oitocentista brasileira (1840-1871)* objetiva compreender as ideias e os projetos educacionais que Diogo Velho Cavalcanti d'Albuquerque apresentou, enquanto dirigente político, ao Império Brasileiro com o propósito de instruir e civilizar o povo da nação brasileira no período de 1840 a 1870 – mesmo sem apresentar uma definição e só fazendo apenas uma rápida referência à categoria cultura política, ao citar Escolano Benedito (2017), quando afirma que o desenvolvimento das aptidões dos mestres de ofício “[...] deveria processar-se a partir da cultura política da escola” (Escolano Benedito, 2017, p. 123), dedica um capítulo inteiro à vida política e [à] construção de uma rede de sociabilidade para fazer história política e dos intelectuais; campo recente na história da educação, que projeta novos caminhos para análise de conflitos na área, possibilitando a compreensão da interligação entre cultura e o homem político intelectual.

Para Matos (2020) estudar o homem intelectual, a partir do homem político (em nosso caso os presidentes de Província do Pará e Maranhão), possibilita compreender quais ações e ideias pensaram para a formação cultural e intelectual da sociedade, tendo em vista que são mentores de pastas importantes como a da instrução pública, embora a sociedade brasileira elitizada sempre demonstrou capacidade para oferecer a seus filhos uma instrução para a política, permitindo-lhes que pudessem ser inseridos em redes de sociabilidades capazes de intervir, pensar e construir a política, a economia e até a cultura de uma nação.

Outra produção escolhida para investigar a categoria cultura política, mesmo sem citá-la diretamente, é a dissertação de Ana Carolina de Farias Miranda (2020), intitulada “*A marcha progressiva do ensino: processos de escolarização no município fluminense de Iguassú (1879 – 1889)*”, que apesar de ter o processo de escolarização como objeto do estudo, apresenta um tópico analisando as sociabilidades e forças políticas da região pesquisada. Demonstrando apropriação de algumas reflexões de Gondra e Schueler (2008), defende que a exploração de um jogo social mais amplo “[...] ajuda a compreender o jogo educacional, colaborando, inclusive, para se perceber e aquilatar as funções atribuídas às diversas iniciativas educativas” (Gondra; Schueler, 2008, p. 15). Nessa lógica, o estudo deste jogo social mais amplo revelou a existência de uma “rede de lealdades” (Villela, 2014, p. 112), que operava em diversas instâncias: 1) na Assembleia Legislativa, validou um processo eleitoral para a Câmara de Iguassú que não seguiu os trâmites dispostos

na legislação e legitimou a permanência de um professor no cargo, com inúmeras denúncias da comunidade em relação as suas condutas; 2) na Câmara Municipal, também foi identificado uma “relação de reciprocidade e de dependência da mediação ou intervenção da sociedade política presente no Estado Imperial” (Souza, 2014, p. 80). Diante desse quadro, defende que havia necessidade de o governo imperial estabelecer medidas de ordenamento a fim de controlar a população, principalmente para que a relação com a Corte fosse mantida.

Destarte, Vasconcelos (2023) coopera com a compreensão do meu objeto de estudo, primeiramente, quando analisa as tensões entre centralização e descentralização do poder político e seus impactos na instrução primária, pois demonstra que apesar das particularidades do Maranhão e do Pará, imposições de uma cultura central, que buscava a padronização do ensino eram iminentes. Depois, quando destaca o impacto dos presidentes de província como agentes culturais; sujeitos que também interpretavam as políticas impostas e as aplicavam de forma que pudessem atender às singularidades locais em função da cultura político administrativa em pauta. Por fim, os aportes relacionados à formação moral e cívica ter sido priorizadas no ensino, por refletir uma cultura que almejava estabelecer cidadãos alinhados aos ideais imperiais. Já Matos (2020), traz boas contribuições quando situa o papel dos regulamentos da instrução pública na uniformização de práticas escolares, visando uma uniformidade que refletisse os valores do Império; uma vez aplicados, acabavam se ajustando para atender especificidades regionais. Quando aponta os presidentes de província e outros agentes de atuação local, na mediação entre o governo central e os interesses da região, no intuito de garantir uma adaptação prática das políticas imperiais; e quando destaca a importância da organização de uma estrutura burocrática de supervisão e fiscalização, essencial para a implementação das políticas de ensino, visto que os agentes responsáveis por essas atribuições integrariam na formação da cultura administrativa local.

Matos (2020) nos ajuda, ao enxergar a instrução como ferramenta central de modernização do Brasil Imperial, pois discute a criação de cidadãos aptos a contribuir para a construção de uma nação moderna, civilizada e alinhada aos interesses do Império; quando aborda a questão da necessidade de mediação entre as diretrizes centralizadoras do governo imperial e as particularidades regionais, refletindo na cultura político-administrativa instaurada e em seus desvios para possíveis adaptações de estratégias impostas; e quando destaca uma rede de intelectuais que partilhavam ideias sobre a necessidade da instrução, ampliando a compreensão da importância da análise das conexões desses indivíduos, para a compreensão da cultura político-administrativa em foco.

O último trabalho mapeado é o de Ana Carolina Miranda (2020), que auxilia no entendimento de nosso objeto quando enfatiza o papel ativo de agentes ligados à instrução pública enquanto defensores do ensino, uma vez que, vários discursos enfatizavam a importância do mesmo para o desenvolvimento de uma sociedade, solicitando um maior apoio para o setor. Além disso, quando explora como as diretrizes centrais de instrução foram adaptadas para atender as especificidades locais fornecendo uma perspectiva útil para compreender a instrução pública no Maranhão e Pará, onde as condições regionais também exigiram adaptações das políticas nacionais. Por fim, quando destaca que as condições sociais e econômicas de Iguassú foram determinantes para o desenvolvimento dos processos de escolarização, assim como no Maranhão e no Pará, contextos sociais e econômicos únicos, como a estrutura agrária e as condições de infraestrutura que também impactaram a implementação da instrução pública em função da cultura político administrativa.

Com respeito ao mapeamento de trabalhos que apresentam como eixo de análise “modelos de escolas primárias no século XIX”, após as buscas, constatou-se de que era uma temática pouco presente nas pesquisas, principalmente porque novos modelos escolares começaram a se expandir a partir do período republicano, e as pesquisas focadas na temática, são ainda mais recentes, como por exemplo, a organizada pelas professoras Rosa Fátima de Souza, Vera Lúcia Gaspar Silva e Elizabeth Figueiredo de Sá em 2013¹¹. Na primeira busca tivemos apenas trinta resultados, sendo o mais recente em 2012. Assim expressões como “escola primária unitária” e “modelos de escolas primárias”, foram utilizadas para mapearmos apenas três trabalhos: uma tese, de 2014, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e duas dissertações da mesma instituição, 2018 e 2019.

Quadro 9: Trabalhos sobre o eixo Modelos de escolas primárias no século XIX

Nº	Autor/Universidade/Ano	Título
01	Rosângela Silva Oliveira UFRN/2014	A forma da escola primária maranhense (1889-1912)
02	Gyllyane Dantas Santos UFRN/ 2019	A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na cidade do Príncipe (1808-1889)
03	Aline Medeiros Fernandes UFRN / 2018	A expansão das escolas primárias públicas norte-rio-grandenses (1835-1961)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tese de Rosângela Silva Oliveira (2014), *A forma da escola primária maranhense (1889-1912)*, se propõe a compreender a configuração escolar primária local analisando

¹¹ Obra “*Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a Escola Graduada (1870-1930)*”, fruto de um esforço coletivo de investigação e produção que envolveu 15 estados brasileiros: Acre, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

rupturas e continuidades inferidas após a adoção do novo regime político, revelando estratégias, processos e dispositivos que constituíram a forma escolar da escola primária republicana. Mesmo não citando diretamente modelos de escolas primárias, como escolas de primeiras letras, escola elementar, escola primária, escolas domésticas e escola de fazenda, entre outros modelos de escola na instrução primária dos oitocentos (Castellanos, 2025), os engloba de forma indireta quando contextualiza o ensino primário, apontando os métodos adotados, a formação docente, os espaços destinados para as aulas e a cultura material escolar, dentre outros aspectos relativos à organização da instrução primária que nos faz compreender estes espaços escolares inseridos numa cultura político administrativa específica. Nessa lógica, revela que a estrutura e organização das escolas primárias no Maranhão, no período da Primeira República, refletiam ideais de políticas de modernização que visavam alinhar o sistema educacional aos padrões nacionais de progresso e civilidade, constatando que o desenho físico das escolas, o mobiliário, os materiais pedagógicos e as práticas disciplinadoras foram mudando e foram moldados para criar um ambiente que promovesse não apenas a instrução, mas também a formação moral e cívica dos alunos, de acordo com os valores republicanos emergentes. Por outro lado, destacou a adoção de modelos escolares inspirados nas instituições de ensino europeias e os esforços para adaptar esses modelos à realidade local, evidenciando as contradições entre aspirações de modernidade e limitações estruturais, financeiras e culturais; além de apontar que essas reformas educacionais fortaleceram desigualdades, pois a expansão e adequação das escolas primárias eram desiguais, concentrando-se em áreas urbanas e relegando as zonas rurais a uma estrutura escolar precária, o que dificultava a implementação plena do ideal republicano de instrução universal, como parece acontecer nas províncias do Maranhão e do Pará na época.

A dissertação de Gillyane Dantas dos Santos (2019) *A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na cidade do Príncipe (1808-1889)* analisa os processos de institucionalização escolar e a expansão das aulas de primeiras letras no Brasil, e mais especificamente na Cidade do Príncipe, no Rio Grande do Norte, onde a escola primária unitária como modelo de instituição escolar disseminado no período imperial, tem como principais características: a regência por um único professor; o funcionamento das aulas em espaços distintos, na maioria das vezes, dentro das casas dos próprios professores; as turmas heterogêneas e o tempo escolar/tempo conteúdo direcionado pelo professor segundo as necessidades instauradas na sala de aula. Modelo que se expandiu por grande parte do território brasileiro, tanto na esfera pública quanto na privada, com o principal objetivo de ofertar o ensino elementar para crianças e jovens. Santos (2019) também identifica, tanto em leitura

especializada quanto nos documentos, a forte presença da família como outra instituição social que se responsabilizou pela educação da prole, já que em com a igreja, se tornou responsável por ensinar os elementos básicos para a vida em comunidade que se configuravam em princípios morais e bons costumes.

A escassez de instituições escolares de ensino primário nos períodos que antecederam o Império contribuiu ainda mais para que a responsabilidade do ensino elementar recaísse sob essas duas instâncias sociais, tendo como finalidade dita educação doméstica, qualificar a mão de obra barata, embora sem domínio desta conotação, na medida em que as mulheres, por exemplo, “[...] trabalhavam nos bordados, faziam rendas ou bolos para vender [...] desenvolviam uma pequena indústria caseira para aumentar os proventos: a do preparo da rapadura e do melado” (Del Piore, 2008, p. 15). Entretanto, ressalta que as principais instituições escolares destinadas ao nível elementar de ensino no contexto imperial, foram as escolas primárias unitárias, que pelo “[...] fato de se tratarem de instituições regidas por um único mestre, professor, que atend[iam] a crianças de diferentes níveis de escolaridade em apenas uma sala de aula” (Carvalho *et al*, 2015, p. 15), expandiram-se marcadas por uma perspectiva sistêmica que instituía um currículo em construção, o método de ensino e o perfil escolar, caracterizando a institucionalização escolar, ou como escolas de primeiras letras, ou como escola elementar, ou como escola primária, entres outros modelos identificados na literatura e na documentação.

Com respeito à instrução pública [no Maranhão], a escola de primeiras letras, a escola elementar e a escola primária apontam para três modelos de escola deste nível de ensino no oitocentos, segundo a variação de denominações nas fontes: a primeira, concebida como espaço de ensino elementar ou de saberes elementares – o lugar do ler-escrever-contar [...] as segundas, mudam de nomenclatura em dependência da inserção de novos conteúdos/matérias no currículo ou da divisão do primário em 2 níveis de ensino segundo o Regulamento de 1855 (Castellanos, 2025, p. 3).

Por fim, a dissertação de Aline de Medeiros Fernandes (2018) *A expansão das escolas unitárias primárias públicas norte-rio-grandenses (1835-1961)* amplia essa análise quando aponta para o aumento no número de escolas unitárias públicas na educação norte-rio-grandense e as transformações desse modelo de escola no Estado, a fim de entender a organização pedagógica e o funcionamento desses estabelecimentos nos séculos XIX e XX. Ela parte da hipótese de que as escolas de modelo unitário se expandiram mais que os grupos escolares, por representarem menor custo, tanto em sua oferta como na formação de professores leigos.

A partir da criação do Código de Ensino, Decreto nº 261 de 28 de dezembro de 1911, na organização do ensino público potiguar, consolida-se o termo “escola isolada” no Rio

Grande do Norte, e assim como nos demais estados, elas “[...] passariam a ser agrupadas, a princípio, nas capitais dos Estados e, em seguida, nas sedes dos municípios” (Azevedo; Stamatto, 2012, p. 26), constatando-se que as escolas isoladas, anteriormente denominadas de unitárias, tinham laços indissociáveis com as escolas públicas; embora se modernizassem e se expandissem no início da República, desenvolvendo um atendimento mais amplo, quantitativo e democrático em relação aos grupos escolares; por mais que aparentassem ser uma proposta educacional inovadora, as escolas isoladas acabaram assumindo uma configuração muito próxima da escola unitária do Império (Fernandes, 2018).

Na esteira de destes trabalhos, Oliveira (2014) nos auxilia na compreensão do nosso objeto de pesquisa quando aponta o desenho arquitetônico e a disposição dos espaços escolares como reflexo do controle social, visto que o modelo inovador das escolas primárias traduziria a intenção do Estado de moldar não apenas o comportamento dos alunos mas também de consolidar a autoridade política e administrativa, utilizando o ambiente escolar como extensão da ordem social desejada pelo governo imperial como indicativo de uma cultura político administrativa em causa; ao revelar a padronização de modelos de escolas como instrumento de consolidação da identidade nacional, também nos auxilia, visto que demonstra um esforço visível para que províncias como o Maranhão e o Pará, adotassem modelos de escolas com normas e estruturas semelhantes a das outras regiões, apesar das diferenças regionais, estimulando um sentimento de pertencimento ao projeto imperial, mesmo com uma cultura político administrativa singular; e por fim, quando apresenta os modelos de escolas como símbolo de progresso e civilização, refletindo assim uma cultura político-administrativa que via na construção de espaços escolares diferenciados um meio de projetar poder e modernidade, utilizando a estrutura física e organizacional das instituições de ensino como ferramentas de propaganda política.

Já Santos (2019) contribui quando aborda a expansão das escolas primárias como instrumento de integração política, uma vez que essas instituições funcionavam como ferramenta garantidora de lealdade ao Império, disseminando princípios morais e cívicos idealizados, reforçando a unidade política e a presença do Estado; quando discute a centralização das diretrizes de ensino e a sua implementação local, demonstrando como autoridades responsáveis pela instrução, como presidentes de província e inspetores / diretores da instrução, precisavam ajustar as políticas centrais do setor, para torna-las viáveis em suas regiões; e quando toma o ensino como estrutura de formação de um corpo de trabalhadores e cidadãos, evidenciando assim a instrução como um mecanismo de controle social e formação de mão-de-obra. É válido esclarecer que se na documentação na província do Maranhão, o

responsável direto pelo ensino é o Inspetor da Instrução Pública; na província do Pará, esta função é registrada para o Diretor da Instrução Pública. Nesses termos, mesmo que ambas chancelas correspondam ao mesmo cargo e função e indiquem a mesma posição no executivo em ambas províncias, seremos fiel aos registros nomeando dito cargo segundo apareça nas fontes.

Finalmente, Fernandes (2018), ajuda quando apresenta o modelo de escola unitária como estratégia de controle de custos e expansão do ensino primário, uma vez que a sua adoção no Maranhão e Pará reflete uma cultura político-administrativa pragmática, que buscava ampliar o compute de instituições de ensino primário, mantendo o controle de custos, e refletindo a necessidade de administrar de forma eficiente os recursos em regiões distantes do poder central; quando coloca a formação dos professores como outro elemento importante, na medida em que se mostrou essencial para a eficácia das escolas unitárias na região investigada; e quando discute o papel das escolas unitárias como meio de uniformização cultural e social, buscando assim minimizar as diferenças regionais e formar cidadãos alinhados com a cultura político-administrativa do governo imperial.

2.2 Presidentes da Província do Maranhão no Segundo Reinado

Entre os anos de 1840 e 1889, o Maranhão teve 61 presidentes de província, o que evidencia a alta rotatividade dos gestores durante o Segundo Reinado. Essa constante troca de presidentes trouxe implicações marcantes para a cultura político-administrativa local, especialmente no que diz respeito à gestão do ensino público primário (Brasil, 1840-1889). A nomeação de presidentes com mandatos de curta duração resultava em descontinuidades nas políticas educacionais, dificultando o desenvolvimento de projetos de longo prazo e a implementação de medidas consistentes. Além disso, essa instabilidade era agravada pelos conflitos recorrentes entre o Partido Liberal e o Partido Conservador, que disputavam o controle político nas províncias, levando a substituições frequentes de presidentes como parte do jogo político nacional (Carvalho, 1980).

A instabilidade administrativa e as disputas partidárias contribuíram para que o ensino público fosse tratado como uma questão secundária, sendo frequentemente submetido a interesses políticos imediatos, comprometendo a qualidade e a abrangência da instrução pública no Maranhão. Cada novo presidente trazia sua própria visão política, que muitas vezes, era desarticulada em relação ao antecessor, resultando em ações fragmentadas que não tinham como atender aos anseios sociais. Vale ressaltar que, ainda que por um número muito reduzido;

mas “[...] alguns, é fato, volveram a sua atenção” (Godois, 2008, p. 30) para iniciativas que almejavam conhecer o estado da Província e os meios para desenvolvê-la, notadamente a instrução pública que Luiz Alves de Lima (futuro Duque de Caxias), presidente da Província em Relatório afirmava que:

A Instrução Pública em geral marcha ainda **lenta, sem unidade, e como que estacionária, não merecendo a pena de mencionar-se uma ou outra insignificante vantagem**, que se observe, e podendo-se mesmo afirmar, que fora da Capital tem ela retroagido essencialmente por ocasião das últimas desordens [a balaçada] (Lima, 1840, grifo nosso).¹²

Contudo, no campo das realizações práticas, não se deve, sem grave injustiça, condenar todas as administrações do Império. “Em 1829 tínhamos 24 escolas frequentadas por 553 crianças; sessenta anos depois, contávamos 168 com 5.829 alunos, e isto sem aludir ao ensino secundário” (Viveiros, 1858, p. 43). O quadro abaixo apresenta todos os presidentes de província que atuaram no Maranhão durante o Segundo Reinado, com os seus respectivos mandatos.

Quadro 10: Relação dos Presidentes e Vice-Presidentes da Província do Maranhão no Segundo Reinado com a indicação dos 5 escolhidos para análise

PRESIDENTE	PERÍODO	TEMPO	FREQ	VICE-PRESIDENTE	PERÍODO	TEMPO	FREQ
Luiz Alves de Lima	07/02/1840 a 13/05/1841	1 ano e 3 meses	1				
João Antonio de Miranda	13/05/1841 a 03/04/1842 ²	11 meses	1	Francisco de Paula Pereira Duarte	03/04/1842 a 25/06/1842	3 meses	1
Venâncio José Lisboa	25/07/1842 a 22/01/1843	6 meses	1				
Jerônimo Martiniano Figueirade Melo	23/01/1843 a 21/03/1844	1 ano e 2 meses	1	Manuel Bernadino de Sousa Figueiredo	21/03/1844 a 16/05/1844	2 meses	1
João José de Moura Magalhães	17/05/1844 a 04/10/1844	5 meses	3	Ângelo Carlos Muniz	04/10/1844 a 23/10/1844	19 dias	3
	23/10/1844 a 14/12/1844	2 meses			14/12/1844 a 17/11/1845	11 meses	
	17/11/1845 a 04/04/1846	5 meses			04/04/1846 a 26/10/1846	7 meses	
Joaquim Francode Sá	27/10/1846 a 17/12/1847	1 ano e 2 meses	1	Carlos Fernando Ribeiro	17/12/1847 a 21/01/1848	1 mês	1
	21/01/1848 a 06/04/1848	3 meses	1				
Antônio JoaquimAlves do Amaral	07/04/1848 ³ a 06/01/1849	9 meses	1				
Herculano FerreiraPena	07/01/1849 a 06/11/1849	10 meses	1				
Honório Pereira de Azeredo Coutinho	07/11/1849 a 04/06/1851	1 ano e 7 meses	1				
Eduardo Olímpio Machado	05/06/1851 a 07/07/1852	1 ano e 1 mês	3	Manuel de Sousa Pinto de Magalhães	07/07/1852 a 28/09/1852	3 meses	2
	28/09/1852 a 18/05/1854	2 anos e 8 meses			18/05/1854 a 05/07/1854	2 meses	
	05/07/1854 a 12/08/1855	1 ano e 1 mês		José Joaquim Teixeira Belfort	12/08/1855 a 17/11/1855	3 meses	1

¹² Discurso recitado pelo Exm. Snr. Doutor João Antonio de Miranda. Presidente da província do Maranhão. Na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de julho de 1841.

	Antônio Cândido da Cruz Machado	18/11/1855 a 24/02/1857	1 ano e 3 meses	1	Manuel Gomes da Silva Belfort	24/02/1857 a 28/04/1857	2 meses	1
	Benevenuto Augusto de Magalhães T.	29/04/1857 a 28/09/1857	5 meses	1				
	Francisco Xavier Pais Barreto	29/09/1857 a 19/04/1858	7 meses	1	João Pedro Dias Vieira	19/04/1858 a 19/10/1858	6 meses	1
	João Lustosa da Cunha Paranaguá	19/10/1858 a 12/05/1859	7 meses	1	José Maria Barreto	12/05/1859 a 25/09/1859	4 meses	1
	João Silveira de Sousa	26/09/1859 a 23/03/1861	1 ano e 6 meses	1	Não informado nos registros			
	Pedro Leão Veloso	24/03/1861 a 24/04/1861	1 mês	1	Não informado nos registros			
	Francisco Primo de Sousa Aguiar	25/04/1861 a 02/01/1862	8 meses	1	Não informado nos registros			
	Antônio Manuel de Campos Melo	03/01/1862 a 05/06/1863	1 ano e 4 meses	1	João Pedro Dias Vieira	05/06/1863 a 12/06/1863	7 dias	1
	Ambrósio Leitão da Cunha	13/06/1863 a 23/11/1863	5 meses	2	Miguel Joaquim Aires do Nascimento	23/11/1863 a 03/10/1864	11 meses	1
		03/10/1864 a 23/04/1865	7 meses		José Caetano Vaz Júnior	23/04/1865 a 13/06/1865	2 meses	1
	Lafaiete Rodrigues Pereira	14/06/1865 a 19/07/1866	1 ano e 1 mês	1	Miguel Joaquim Aires do Nascimento	19/07/1866 a 05/08/1866	17 dias	2
					Frederico José Corrêa	06/08/1866 a 09/08/1866	3 dias	1
					Manuel Jansen Ferreira	10/08/1866 a 30/09/1866	2 meses	1
	Antônio Alves de Sousa Carvalho	01/10/1866 a 03/04/1867	6 meses	1	Manuel Jansen Ferreira	04/04/1867 a 26/05/1867	2 meses	
	Franklin Américo de Meneses Dória	27/05/1867 a 27/10/1867	5 meses	1				
	Antônio Epaminondas de Melo	28/10/1867 a 05/05/1868	6 meses	1	Manuel Jansen Ferreira	05/05/1868 a 31/07/1868	3 meses	3
					Manuel Cerqueira Pinto	01/08/1868 a 03/09/1868	1 mês	2
	Ambrósio Leitão da Cunha	04/09/1868 a 18/10/1868	1 mês e 15 dias	4	Manuel Cerqueira Pinto	18/10/1868 a 25/10/1868	7 dias	
		25/10/1868 a 04/04/1869	5 meses		José da Silva Maia	04/04/1869 a 16/06/1869	14 dias	3
	Brás Florentino Henrique de Sousa	16/06/1869 a 29/03/1870	9 meses	1	José da Silva Maia	29/03/1870 a 28/10/1870	1 ano e 7 meses	
	Augusto Olímpio Gomes de Castro	28/10/1870 a 19/05/1871	7 meses	1	José da Silva Maia	19/05/1871 a 28/08/1871	5 meses	
					José Pereira da Graça	29/08/1871 a 13/10/1871	1 mês	
	Augusto Olímpio Gomes de Castro	14/10/1871 a 28/04/1872	6 meses	2	José Pereira da Graça	29/04/1872 a 28/08/1872	4 meses	
	José Bento da Cunha Figueiredo	29/06/1872 a 05/11/1872	4 meses	1	José Pereira da Graça	06/11/1872 a 04/03/1873	4 meses	3
	Silvino Elvídio Carneiro da Cunha	04/03/1873 a 04/10/1873	7 meses	1				
	Augusto Olímpio Gomes de Castro	04/10/1873 a 18/04/1874	6 meses	3	José Francisco de Viveiros	18/04/1874 a 23/09/1874	5 meses	1
	Augusto Olímpio Gomes de Castro	23/09/1874 a 22/02/1875	5 meses	4	José Pereira da Graça	22/02/1875 a 14/06/1875	4 meses	4
					José Francisco de Viveiros	14/06/1875 a 23/06/1875	9 dias	2
	Frederico José Cardoso de Araujo Abranches	23/06/1875 a 02/02/1876	6 meses	1	Frederico de Almeida Albuquerque	03/02/1876 a 07/12/1876	10 meses	1

Jacinto da Silva Gomes (Barão de Monção)	07/12/1876 a 18/12/1876	11 dias	1				
Francisco Maria Correa de Sá Benevides	18/12/1876 a 28/03/1878	1 ano e 3 meses	1	Carlos Fernandes Ribeiro (Barão de Grajaú)	28/03/1878 a 15/05/1878	2 meses	2
Graciliano Aristides do Prado Pimentel	15/05/1878 a 11/11/1878	6 meses	1	Francisco de Melo Coutinho Vilhena	11/11/1878 a 21/11/1878	10 dias	1
				José Caetano Vaz Júnior	21/11/1878 a 24/07/1879	8 meses	1
Luís de Oliveira Lins de Vasconcelos	24/07/1879 a 27/05/1880	10 meses	1	Carlos Fernandes Ribeiro (Barão de Grajaú)	27/05/1880 a 24/07/1880	2 meses	3
Cincinato Pinto da Silva	24/07/1880 a 19/11/1881	1 ano e 4 meses	1	João Paulo Monteiro de Andrade	19/11/1881 a 07/03/1882	4 meses	1
José Manuel de Freitas	07/03/1882 a 06/06/1883	1 ano e 3 meses	1	Carlos Fernandes Ribeiro (Barão de Grajaú)	06/06/1883 a 25/09/1883	4 meses	4
João Paulo Monteiro de Andrade	25/09/1883 a 02/03/1884	5 meses	1	Carlos Fernandes Ribeiro (Barão de Grajaú)	02/03/1884 a 10/09/1884	5 meses	5
José Leandro de Godói e Vasconcelos	10/09/1884 a 16/05/1885	8 meses	1	Carlos Fernandes Ribeiro (Barão de Grajaú)	16/05/1885 a 23/06/1885	1 mês	6
Antônio Tibúrcio Figueira	23/06/1885 a 14/09/1885	3 meses	1	Cipriano José Veloso Viana	14/09/1885 a 14/10/1885	1 mês	1
João Capistrano Bandeira de Melo	14/10/1885 a 29/04/1886	6 meses	1	José Francisco de Viveiros	29/04/1886 a 25/08/1886	4 meses	3
José Bento de Araújo	25/08/1886 a 18/04/1888	1 ano e 8 meses	1	José Mariano da Costa	18/04/1888 a 28/04/1888	10 dias	1
José Moreira Alves da Silva	28/04/1888 a 30/06/1889	1 ano e 2 meses	1	Carlos Fernandes Ribeiro (Barão de Grajaú)	30/06/1889 a 03/08/1889	1 mês	7
Pedro da Cunha Beltrão	03/08/1889 a 28/09/1889	2 meses	1	José Jansen Ferreira Júnior	28/09/1889 a 12/11/1889	1 mês	1
Tito Augusto Pereira de Matos	12/11/1889						

Fonte: Galvão (1894).

Percebe-se aqui que a maior parte dos chefes do executivo não conseguiu ficar pelo menos 1 ano à frente da província. Quem a administrou por mais tempo foi Eduardo Olímpio Machado (1851-1855), com um mandato que durou quase cinco anos. Por questões de saúde, que acabaram ceifando sua vida precocemente, não deu continuidade ao seu governo. Em seguida, José da Silva Maia (1869-1871), ficou à frente em 3 ocasiões, que somadas totalizaram cerca de 2 anos e cinco meses de atuação; depois foi o promotor Augusto Olímpio Gomes de Castro (1870-1875), atuando por 2 anos, distribuídos em quatro oportunidades. Posteriormente, veio o advogado José Bento de Araújo (1886-1888), com um mandato de 1 ano e 8 meses; e por fim, Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), que ficou à frente do governo por 1 ano e 7 meses. Ressalte-se ainda que quinze desses gestores não conseguiram passar de 6 meses no desempenho de sua função; embora estes três exercem o cargo em representação do Partido conservador.

Dentre os motivos para a seleção dos cinco presidentes, além de suas contribuições para o ensino, retratadas em leis e nos seus relatórios, podem-se destacar: o jornalista e advogado maranhense Joaquim Franco de Sá (1846-1848), que atuou no momento em que o parlamentarismo foi estabelecido no país e foi um grande líder do Partido Liberal, tendo fundado a Liga Progressiva e filho de um ex-presidente de província, além de ter realizado um mandato relevante; Eduardo Olímpio Machado (1851-1855), que por ser o que mais tempo atuou à frente da chefia do executivo maranhense, foi o que mais escreveu leis e regulamentos, promulgando inclusive aquele que organizou a instrução pública na província; o promotor Augusto Olímpio Gomes de Castro (1870-1875), que pelo aumento de seu poder político após o seu casamento com a filha do Barão de São Bento, conseguiu ser escolhido como deputado da Assembleia Geral Legislativa pelo partido conservador, até o fim do período monárquico, além de ter-se tornado um presidente de província; Carlos Fernando Ribeiro, por ter recebido o título de Barão, por sua vasta formação, pelas fortes redes de sociabilidade que manteve, a ponto de impedir que sua esposa pagasse por um homicídio cometido; e o advogado José Bento de Araújo (1886-1888), por já ter atuado num período muito próximo à república na bancada conservadora, além de ter tido um tempo considerável de mandato, sem interrupções.

2.2.1 Joaquim Mariano Franco de Sá

Ocupou a presidência da província maranhense, depois de uma curta experiência como chefe do executivo da Paraíba (1844), atuando de 27/10/1846 a 17/12/1847, sendo substituído pelo vice-presidente Dr. Carlos Fernando Ribeiro (futuro Barão de Grajaú) de 17/12/1847 a 21/01/1848, para depois ser reestabelecido na função de 21/01/1848 a 07/04/1848. Maranhense, nascido em Alcântara no dia 25 de dezembro de 1807, filho do ex-presidente da província Romualdo Antônio Franco de Sá (1827-1828) e Estela Francisca Costa Ferreira, pertencente a uma das famílias mais ricas daquela cidade¹³, cuja tradição política iniciada por seus pais foi consolidada por ele quando se casou com a filha do seu tio, o Barão de Pindaré, Lucrécia Rosa Costa Ferreira.

¹³ Com a Independência em 1822 e a limitação do poder do Imperador D. Pedro I, a partir de 1831, os fazendeiros e senhores de engenho passaram a ter cada vez mais força e relevância, na medida em que “afidalgados com títulos nobiliários, substituem a administração portuguesa, não só na direção da Província, como são também guiados aos mais altos cargos do Império” (Lima, 1998, p.408). Assim, descendentes das famílias ricas de Alcântara passam a ocupar posições de destaque tanto na Província quanto na Corte (Lima, 2008).

O matrimônio com sua prima endossa a “[...] vigilância e o extremo rigor com os quais as grandes dinastias burguesas administra[va]m suas trocas matrimoniais” (Bourdieu; Martin, 1978, p. 20 -21), ressaltando como “as classes superiores constitu[iam] uma rede densa de homogamia – ao contrário das classes populares (Desrosières, 1978, p. 97). Assim, os sobrenomes das principais famílias da elite maranhense, como por exemplo, os Viveiros, os Mendes, os Sousa, os Cerveira, os Franco de Sá, os Costa Ferreira, os Ribeiro, os Serrão, se mantinham recorrentes dentre os grandes proprietários, comerciantes, membros de associações e ocupantes de cargos públicos.

Apesar dos laços familiares, na sociedade moderna, perderem cada vez mais a sua importância “enquanto mecanismo de reprodução econômica e de coesão social” (Marin, 1985, p. 154), vestígios desse tempo ainda persistem concretizados em nomes como Rockefeller, Sears, Rotschild, Schneider, Matarazzo, dentre outros. Bourdieu e Martin (1978) em estudo sobre a classe patronal, cita a recomendação do fundador da multinacional francesa Michelin, segunda maior fabricante de pneus do mundo, fundada em 1889 e que até 2006 era dirigida por um herdeiro da família, orientando os seus descendentes que se “[...] ca[sas]sem entre primos, de maneira que o dote permane[cer]a dentro da família” (Bourdieu; Martin, 1978, p.18).

Quanto à formação acadêmica de Franco de Sá, verifica-se que ele inicia seus estudos de humanidades em São Luís, concluindo-os em 1826, na cidade de Lisboa; matricula-se, logo em seguida, no curso de Direito da Universidade de Coimbra. No segundo ano,



entretanto, optou por transferir-se para a Academia de Olinda, em razão de incompatibilidades originadas por professar ideias liberais, uma vez que “[...] era n’essa época nefasta um crime ter [tais] ideias [...]”¹⁴ (Leal, 1873, tomo II, p. 37), concluindo-o no final do ano de 1832, na primeira turma de bacharéis em ciências jurídicas daquela instituição. Dentre os formandos dessa classe encontrava-se: um orador eloquente e futuro político de grande prestígio, Eusébio de Queirós, que em 1850, na qualidade de Ministro da Justiça, assinou o Decreto n.º 708 e o

Regulamento n.º 731, estabelecendo medidas para a repressão do tráfico de africanos; o

¹⁴ O período retratado por Henrique Leal se refere à reação de 1828, ou Miguelismo, na qual houve uma perseguição feroz as ideias liberais, fazendo com seus defensores emigrassem para outros países, como França e Inglaterra. Esse conflito desencadeou uma guerra civil entre liberais e absolutistas entre 1832 e 1834, que resultou na implantação do liberalismo em Portugal.

magistrado conservador Jerônimo Martiniano Figueira de Melo, que viria a ocupar a presidência da província maranhense (1843-1844), e depois seria senador pela província cearense (1870-1878); e quatro futuros lentes da faculdade, João José Ferreira de Aguiar, José Antônio Pereira Ibiapina, Lourenço Trigo de Loureiro e o padre Francisco Antônio de Oliveira Rozelis.

Mesmo estudando com indivíduos brilhantes que ganhariam notoriedade por suas ações e intelecto, e contemporâneo com o surto de idealismo político na Faculdade após período de esgotamento e depressão, Joaquim conseguiu ser considerado pelos seus lentes, como um dos estudantes mais aplicados e de melhor procedimento de seu tempo, recebendo cinquenta mil-réis de premiação por parte de sua instituição, em 1830, por tal conduta; mesmo que os intuitos práticos se apresentassem como preponderantes, uma vez que “[...] quem [ia] a Olinda, quer[ia], somente, habilitar-se a exercer uma profissão de juiz, de advogado, ou talvez de professor” (Beviláquia, 2012, p. 657).

Alguns meses após a sua formação, já exercia a função de Procurador Fiscal da Fazenda Nacional e, em menos de um ano depois, em fevereiro de 1834, já ocupava a cadeira de juiz de Direito da comarca de São Luís, conseguindo ser transferido em dezembro de 1836, para a comarca de sua cidade. Além disso, assumiu a vice-presidência da província por quatro meses, com a saída para a Corte de seu sogro e tio, Costa Ferreira, em 1837. Em 1841, ocupou a suplência como deputado da Assembleia Geral, “[...] e desde então, nunca mais deixou de fazer parte da deputação geral por nossa província, até que entrou para o Senado” (Leal, 1873, tomo II, p. 41-42).

Os senadores, durante a monarquia, eram vitalícios e escolhidos pelo Imperador a partir de uma lista tríplice eleita proporcionalmente pelos votantes de cada província, por critérios censitários que variavam de acordo com as reformas eleitorais. Os indicados ao cargo deveriam ter a idade mínima de quarenta anos e uma renda mínima alta pra época: oitocentos mil réis, conforme previsto no § 4º do art. 41 da Constituição de 1824. A vitaliciedade e o caráter nobiliário permitiam ao Senado “[...] em caráter privativo, dispor de condições legais e legitimistas monárquicas para o reconhecimento oficial do Príncipe Imperial, herdeiro, como sucessor ao Trono” (Taunay, 1984, p. 41). Essas características fizeram com que a instituição recebesse fortes críticas, desde o início do século XIX:

Quando se encerrou a sessão legislativa de 1820, já o instinto popular o olhava com a maior desconfiança, considerando-o uma corporação oligárquica, ultrarreacionária, o mais poderoso elemento de resistência às aspirações democráticas do País. E essa desconfiança era legítima, porque, enquanto no ramo temporário do Parlamento começavam a irromper confusa e desordenadamente as ideias liberais, cavando sulcos profundos na opinião e formando correntes avassaladoras ele se quedava indiferente,

sem rebeldias e sem revoltas, alheio, por completo, ao movimento renovador que se operava e que acabaria por levar de vencida os mais formidáveis redutos do absolutismo imperial (Cunha, 1979, p. 50).

Percebe-se assim que as críticas a uma Casa composta de membros vitalícios e escolhidos pelo próprio chefe do Poder Moderador, não iniciou com o declínio da monarquia, mas já constituíam reivindicações antigas dos liberais. Frei Caneca complementa que a forma como ela se encontrava estruturada fazia com que seus membros fossem meros “[...] representantes dos apaniguados do Imperador” (Cunha, 1979, p. 46), afirmando assim que um ocupante dessa função teria que ter um bom relacionamento com a Corte. Por isso que José Borralho afirma que as honras pelos feitos de Franco de Sá não vieram somente pelos eleitores maranhenses, mas “[...] por obra e graça do imperador D. Pedro II, escolhendo-o na lista tríplice como Senador em 1849” (Borralho, 2010, p. 161); confiança também refletida em sua nomeação como desembargador da relação do Maranhão (1851) e que parece ter sido estendida aos seus descendentes, uma vez que seu filho Felipe Franco de Sá também foi selecionado para ocupar uma cadeira no senado (1882-1889).

O período entre 1842 e o início da atuação de Franco de Sá como presidente da província de sua terra natal foram marcados pelo aumento das tensões entre liberais e conservadores, que provocaram cisões internas no primeiro grupo, tanto em outras províncias brasileiras, como na de São Paulo e de Minas Gerais, quanto no próprio Maranhão. Joaquim sempre mostrou empenho em fortalecer os princípios liberais, e já em 1836, enquanto redator e um dos fundadores do jornal *Americano*¹⁵, difundia tais ideais em seus artigos, assim como o periódico redigido por João Francisco Lisboa, *Echo do Norte* (1834-1836), ambos também fazendo a defesa da administração provincial do Barão de Pindaré. A divergência local entre os liberais “[...] ocasionou a primeira cisão também no ano de 1842, em decorrência da família Jansen que controlava o partido” (Borralho, 2010, p. 159), após a não indicação do filho de Ana Jansen para o cargo de Deputado Geral. Houve uma dissidência no partido, fazendo com que antigos rivais e até opositores se agrupassem, e em 1846, “[...] sob a liderança de Joaquim Franco de Sá ocorre[ra] a formação da Liga Progressiva” (Borralho, 2010, p. 160), deixando assim de lado suas pendengas políticas.

Ao assumir a chefia da província, “[...] acudiu de imediato à situação econômica do Estado, tornada crítica com a crise do mercado de algodão” (Lima, 2008, p. 256), introduzindo

¹⁵ O periódico teve apenas doze números, pois ele teve que abandonar o projeto por temer que seus adversários questionassem a imparcialidade de suas decisões como juiz, na medida em que, na função de jornalista, manifestava abertamente suas opiniões e poderia demonstrar seu pensamento sobre determinados cidadãos, que algum dia poderia ter que julgá-los (Leal, 1873, tomo II).

melhoramentos na cultura da cana e na indústria do açúcar, fazendo com que a “[...] passagem do Maranhão de importador de açúcar [fosse] atribuída à ação do Presidente Joaquim Franco de Sá” (Faria Filho, 2001, p. 34). Além disso, foi “[...] quem primeiro consignou em orçamento uma verba para obras públicas” (Meireles, 2008, p. 240), reorganizou a Tesouraria da Província, sendo assim, considerado uma das “poucas exceções da enfiada de presidentes de ridícula memória e sem virtudes administrativas, dos muitos benefícios que fez ao Maranhão no limitado tempo que o governou” (Leal, 1873, tomo 2, p. 34-35).

O presidente também elaborou leis enviando jovens para estudarem fora do país¹⁶ (), para que aplicassem e ministrassem os seus aprendizados na província após concluir os estudos, e também organizou o Regulamento das funções de almoxarife e escrivão da Casa dos Educandos e Artífices (1849), quando exercia a função de secretário da Província. Os inspetores da instrução pública que atuaram durante o seu mandato como chefe do executivo maranhense, são figuras muito conhecidas na história, e que tiveram ações marcantes no ensino da província: 1) Alexandre Theóphilo de Carvalho Leal (1846), matemático amigo de Gonçalves Dias¹⁷, e terceiro diretor do liceu, que integra a comissão, juntamente com Sotero dos Reis para discutir a obrigatoriedade escolar, e organiza um plano de reforma para a instrução em 1849, além de envolver-se com a criação da Escola do Cutim em São Luís (1859); 2) Francisco Sotero dos Reis (1847), gramático, latinista, historiador da literatura, filólogo e jornalista, que atua também em algumas funções parlamentares, como membro do conselho geral da província, deputado provincial por mais de uma vez e presidente da Assembleia do Maranhão na legislatura 1862/1864, além de ser o primeiro diretor do Liceu Maranhense. Sotero dos Reis, em 1847, participa ativamente da gestão pública local, apoia o governo do Presidente da Província Joaquim Franco de Sá (1846-1847) e luta por uma de suas principais propostas voltadas para o ensino: uma reforma da instrução pública, face a mesma ser “[...] limitada, a instrução preparatória para as ciências positivas” o que impedia, em certa medida, a compreensão dos “conhecimentos científicos”, posto que:

No século da indústria, e do trabalho, e particularmente em nosso país, que tanto precisa desenvolver estes grandes elementos de força e cômodo social de todo o gênero, muito importante dar á instrução publica alguma tendência, e a mocidade educada alguns recursos para que possamos acompanhar o movimento da época, e compartilhar seu brilhante destino. Mas com as sîmplices noções das disciplinas literárias, que ora se estudam no Liceu, como teremos cópia de pessoas com algum conhecimento sobre a propriedade dos corpos físicos, sobre a ação dos agentes

¹⁶ MARANHÃO. Lei n. 229/1847 e Lei n. 235/1847. Castro, Cesar Augusto. **Leis e regulamento da instrução pública no Maranhão império: 1835-1889**. São Luís: Edufma, 2009.

¹⁷ Alexandre Leal foi um grande confidente de Gonçalves Dias, de modo que, quando este último esteve exilado, dedicou seu livro de poesias “Últimos Cantos” (1851) ao amigo. Quando o pai do poeta faleceu e a madrasta não teve como mantê-lo em Portugal, Alexandre Theóphilo foi um dos que se encarregaram de custear suas despesas.

naturais, sobre as combinações, e aplicações mecânicas, auxiliares que multiplicam maravilhosamente as forças do homem em todos os misteres, e empresas, desde o artista isolado até as grandes associações industriais? E esses auxiliares, valiosos em toda parte são inda mais apreciáveis para nós, que urgentemente precisamos compensar o menor preço de nossos produtos pela menor despesa no processo produtor. Nem temos, Senhores, quem saiba se quer medir, e calcular a capacidade de nossas terras¹⁸.

Todavia, as divergências existentes entre grupos políticos dentro da própria Assembleia Legislativa, dificultou a implementação dessa reformulação, que só foi possível no dia 17 de dezembro de 1849, com a aprovação da Lei nº. 267, que instaurava uma reforma da instrução pública, “[...] presumivelmente [a] primeira, pois o termo não aparecia em nenhuma lei anterior” (Castellanos, 2024, p. 27) determinando, dentre vários dispositivos, o uso do métodos individual (sala entre 10 a 30 alunos), o simultâneo (sala entre 40 a 70 alunos) e o lancastrino (80 a 170 alunos). Dita lei foi implantada no governo de Honório Pereira de Azeredo Coutinho.

Dentre as iniciativas, ações e forma de ver a instrução pública primária, apresentadas na Sessão Legislativa aberta em 3 de maio de 1847, por Franco de Sá em seu relatório, podem-se destacar: 1) sua visão geral em relação aos professores, de que eles “[...] nem sabem, nem podem cumprir seus deveres” (Maranhão, R. 1847, p. 42), pois, quase todos não tinham casas, objetos e utensílios indispensáveis, sugerindo que antes do governo fornecê-los, deveria primeiramente “[...] reabilitar o professorato elementar por novos exames [...] e com novos regulamentos” (Maranhão, R. 1847, p. 42), para que o investimento fosse melhor aproveitado; 2) a defesa da divisão do ensino primário em primeiro e segundo grau como uma medida de melhoramento do mesmo; 3) sua proposta de especificação das habilitações necessárias ao exercício do magistério e a forma de realização dos seus exames; 4) a regulamentação da carreira docente como sugestão, estabelecendo as funções dos professores, as penas ou prêmios por desempenho, assim como a diversidade de seus vencimentos em função de vários fatores: – o método adotado ou o grau da cadeira exercida, e as condições necessárias para o seu funcionamento; 5) a nomeação de uma comissão encarregada pela elaboração de um sistema geral sobre o ensino público, permitindo revisar a legislação, formada por

Francisco Sotero dos Reis, [Alexandre Theofilo de Carvalho Leal] João Francisco Lisboa, e o Doutor Francisco de Mello Coutinho Vilhena para que hajão de encarregar-se d’esse trabalho, esperando de seu reconhecido zelo pelo interesse geral da Provincia, e pelos especiaes da instrucção publica que de bom grado se prestarão á esta Comissão (Publicador Maranhense, 1847, p. 1).¹⁹

¹⁸ MARANHÃO. **Relatório a Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão pelo Exmo senhor presidente da província Joaquim Franco de Sá na sessão aberta em 3 de maio de 1847**. São Luis: [s.n], 1847.

¹⁹ Publicador Maranhense, São Luis, 3 maio 1847. p. 1.

Para além das justificativas sobre o não funcionamento da Escola Normal e o insucesso das iniciativas que apontavam para seu reestabelecimento; assim como, a indicação da falta de orçamento disponível para investimento em materiais de ensino. Entretanto, justifica a falta de resultados e mais iniciativas em prol do ensino devido ao “[...] pouco tempo, de que tenh[a] podido dispor em tão curta Administração, e obrigado a atentar por tão variadas precisões da Província” (Maranhão, R. 1847, p.43).

Por fim, em sua fala, ele afirmava:

[...] Sá; as penas e prêmios pelo seu bom ou mau desempenho; os vencimentos ordinários, segundo forem as cadeiras de 1.^a ou 2.^a ordem, e talvez com diferença também em relação ao método individual, simultâneo, ou mutuo, porque forem exercidas; a uniformidade dos compêndios; e finalmente as condições, que se deverão dar na localidade, para que tenha direito ao estabelecimento de uma aula primária de ordem superior²⁰.

2.2.2 Eduardo Olímpio Machado

Da mesma forma que Joaquim Franco de Sá, antes de ser investido no cargo de chefe do executivo maranhense, Eduardo Olímpio Machado já havia passado pela experiência de administrar outra província. Um ano antes de receber a mesma incumbência, já tinha exercido essa função em Goiás (1849-1850), mas teve as suas qualidades como bom gestor e político reconhecidas, após a sua atuação e longevidade a frente da presidência do Maranhão²¹, visto que nesse período, as tensões e instabilidades provocadas pelos conflitos político-partidários entre liberais e conservadores revezando-se no poder, resultaram em mandatos predominantemente curtos, sendo a tarefa de levantar a contribuição desses gestores resumida a “[...] quase a enumeração cronológica dos que se sucederam em meses, às vezes em semanas e raramente em anos” (Meyeres, 2008, p. 235-236).

O baiano, filho de Antonio do Rosário da Silva, estudou na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, na turma de 1841–1845, num período de convulsões políticas tanto na província paulista, quanto em sua capital, fazendo com que a juventude acadêmica acabasse se apropriando de pensamentos difundidos nesse contexto social. De sua classe, se apenas quinze estudantes conseguiram concluir o curso; Eduardo Olímpio e outro colega se titularam doutor em Direito pela Academia (1845), tendo o privilégio do Imperador D. Pedro II assistir a defesa de sua tese (Reis, 1855), o

²⁰ MARANHÃO. **Relatório a Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão pelo Exmo senhor presidente de província Joaquim Franco de Sá na sessão aberta em 3 maio 1847**. São Luís: [s.n], 1847.

²¹ Conforme a análise da *Relação dos cidadãos que tomaram parte no governo do Brasil* (Galvão, 1894), Eduardo Olímpio Machado foi o presidente que passou mais tempo a frente da Província do Maranhão durante todo o Império.

que mostra que, de fato era um “[...] estudantão, talvez o primeiro da plêiade, como estudante de Direito” (Nogueira, 1908, v. 2, p. 106).

Depois de formado, manteve um escritório de advocacia na Corte, alcançando a função de conselheiro do Instituto da Ordem dos Advogados, tendo sua primeira experiência na gestão executiva em 1848, quando foi chamado para atuar como secretário da Província do Rio, lugar onde passa pouco tempo na função, devido ao chamando para exercer a chefia em Goiás, e como reconhecimento, “[...] recebeu novas provas de consideração do monarca” (Reis, 1856, p. 610), como a condecoração com o oficialato da Rosa e a sua nomeação para presidente da província do Maranhão.

Ele ocupou a cadeira governamental de 05/06/1851 a 12/08/1855, tendo seu mandato interrompido por alguns meses em duas circunstâncias: entre 07/07/1852 a 28/09/1852, quando teve que ocupar um assento na Câmara dos Deputados como representante de Goiás²²; e entre 18/05/1854 a 05/07/1854, em detrimento de graves problemas de saúde, que acabaram, no ano seguinte, levando-o a uma morte precoce aos 38 anos. Em sua gestão “[...] dedicou-se especialmente ao problema das obras públicas e da instrução” (Meireles, 2008, p. 240), e “[...] entre vários outros empreendimentos notáveis, divisou, para logo, a necessidade de reformar a Instrução Pública” (Viveiros, 1958, p. 21), consolidando essa intenção com a promulgação do Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, um dos vários que expediu, conforme destaca Sotero dos Reis (1856):

Só regulamentos e instruções para a boa execução das leis provinciais e para o desempenho de diversos serviços expediu trinta e sete sobre variados e importantíssimos assuntos, ou duas vezes mais que todos os seus antecessores na presidência reunidos [...]. Relewa ainda notar que muitos de seus regulamentos, sem falar no mérito que os distingue, seja em relação à importância do objeto, seja em reação a excelência da doutrina, são trabalhos assaz extensos, abrangendo alguns mais de cem artigos (Reis, 1856, p. 633).

É indiscutível a superioridade quantitativa na produção de regimentos que visavam um melhor funcionamento das instituições públicas, de Eduardo Olímpio, em relação a qualquer outro presidente de província que governou o Maranhão durante o Império. Quanto à qualidade desses dispositivos, aspectos como extensão, forma, estruturação, inovação, abrangência, dentre outros fatores, podem ser analisados em obras, como a de César Castro (2009) *Leis e Regulamentos da Instrução Pública*, que apresenta aqueles relacionados ao ensino na íntegra, como: o Regulamento da aula de geometria e mecânica aplicada às artes da Casa dos Educandos Artífices – 1853 (Castro, 2009, p. 327); o Regulamento da Casa dos Educandos Artífices do

²² Olímpio Machado era deputado geral pela Província de Goiás, desde 1849, enquanto ocupava a Presidência da Província maranhense em 1851. Sua eleição se dera como uma espécie de reconhecimento pelos serviços prestados naquela província (Silva, 2018).

Maranhão – 1855 (Castro 2009, p. 330-349); o Regulamento da Instrução Pública – 1855 (Castro, 2009, p. 385-399); e o Regulamento do Asilo de Santa Tereza (Castro, 2009, p. 364-376).

A fundação dessa última casa, o Asilo de Santa Teresa, destinada à instrução e educação de crianças expostas e órfãs, é apontada “[...] como um dos principais serviços prestados à terra” (Meireles, 2008, p. 240), e colaborou para a construção de uma imagem de generosidade do gestor, de forma que, “[...] sua caridade era tal, que [...] mais ele parecia um virtuoso prelado, do que um alto funcionário civil” (Blake, 1883, p. 254). Viveiros foi ainda mais enfático, ressaltando que no regime monárquico, “não teve o Maranhão à frente da sua administração Presidente mais operoso, nem de maior generosidade para a infância desvalida do que Eduardo Olímpio Machado” (Viveiros, 1958, p. 25).

Silva (2018, p. 104)²³, ao tratar da administração de Eduardo Olímpio Machado, afirma que, o presidente:

[...] manifestou a intenção de reformar a instrução pública logo ao assumir a Presidência da Província, em 1851, a publicação em formato textual, por outro, não ocorreu de imediato. Como a própria data do regulamento indica, quatro anos separam a apresentação de seu primeiro relatório perante os deputados da Assembleia Legislativa Provincial e o texto com que foi decretada a reorganização da instrução primária e secundária, já no seu derradeiro ano de governo e também de vida. [...]

Enquanto esteve à frente da Província Maranhense, contou com a atuação dos seguintes inspetores: José da Silva Maia (1851-1852) e Caetano José de Souza (1854-1855). Silva Maia foi o que atuou com mais presidentes de província (9), tornando-se, assim, o agente que mais elaborou relatórios da inspetoria pública e o que mais emitiu ofícios registrando questões voltadas para o ensino. Além disso, foi vice-presidente da província nos governos de: Ambrósio Leitão da Cunha (de 04/09/1868 a 18/10/1868) e (de 25/10/1868 a 04/04/1869); Brás Florentino Henrique de Sousa (16/06/1869 a 29/03/1870) e, Augusto Olímpio Gomes de Castro (28/10/1870 a 19/05/1871). Durante esses regimes, assumiu a administração maranhense como interino nos seguintes períodos: de 04/04 a 16/06/1869; de 29/03 a 28/10/1870, e de 19/05 a 28/08/1871. Seus posicionamentos enquanto inspetor eram muitas vezes incisivos, reclamando repetidas vezes por recursos que melhorassem as condições do ensino, apresentando situações que impossibilitavam um processo de instrução básico, chegando ao ponto de criticar legislações que achava muito benéficas a uma determinada classe, em detrimento dos avanços na área.

²³ Ver SILVA, Alexandre Ribeiro e. **Este interessante ramo do serviço público**: produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial (1838-1864). 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01082019-153823/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

A atuação de Caetano de Souza é elogiada por Eduardo Olímpio, quando enaltece o relatório por ele apresentado, sobre o estado da instrução pública, “[...] que dispensa de reproduzir na ocasião todos esses pormenores, que costumam ser compendiados em trabalhos desta natureza” (Maranhão, R. 1854, p. 12). Ele ocupou a chefia da instrução pública em cinco oportunidades, com mandatos curtos, sendo o maior deles apenas de sete meses, acumulando um ano e seis meses a frente da inspetoria. Nesse período, apresentou pelo menos quatro relatórios de província: o de 11 de abril de 1855, ao presidente Eduardo Olímpio Machado (1854-1855); o de 22 de novembro de 1855 e, o de 7 de dezembro de 1855, para o vice-presidente José Joaquim Teixeira Belfort (1855); e o de 31 de maio de 1856, para o presidente Antônio Cândido da Cruz Machado (1855-1857).

Apoiado por inspetores atuantes, Olímpio Machado conseguiu desenvolver uma forte atuação e alta produtividade normativa, somada aos quase cinco anos em que esteve à frente da província, refletem na quantidade de leis diretamente relacionadas ao ensino²⁴ e relatórios governamentais que apresentou à Assembleia Provincial, possibilitando assim, o acesso a registros primários, que auxiliam na identificação de elementos de sua cultura político-administrativa: Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1851²⁵; Relatório de 9 de julho de 1852²⁶; Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 1 de novembro de 1853²⁷; Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1854²⁸; Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 5 de maio de 1855²⁹.

Com base nesses relatórios, identifica-se um presidente que afirma: “[...] mereceu-me particular cuidado o ensino elementar” (Maranhão, R. 1855, p. 19), na medida em que ele era a base para a formação de um indivíduo civilizado, reconhecendo que, apesar da província maranhense ser “[...] uma das mais liberais do império em difundir a instrução” (Maranhão, R.

²⁴No livro *A cultura administrativa e a sua influência na instrução primária no Maranhão Império* (2022), resultante de nossa dissertação de mestrado e que contou com o apoio da FAPEMA (edital nº 017/2021), identificamos pelo menos 12 leis referentes à instrução, desde as que previam a criação de novas cadeiras e a contratação de profissionais ligados ao ensino, até a criação de “mecanismos que fomentassem e dessem sustentação financeira à entidade já existentes” (Farias, 2022).

²⁵MARANHÃO. **Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1851**. São Luís: [s.n.], 1851.

²⁶MARANHÃO. **Relatório de 9 de julho de 1852**. São Luís: [s.n.], 1852.

²⁷MARANHÃO. Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 1 de novembro de 1853. São Luís: [s.n.], 1853.

²⁸MARANHÃO. Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1854. São Luís: [s.n.], 1853.

²⁹MARANHÃO. Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 5 de maio de 1855. São Luís: [s.n.], 1853.

1854, p. 12), fortes entraves políticos impediam o seu desenvolvimento, apresentando como solução, em todas as suas falas dirigidas à Assembleia Provincial, “[...] a necessidade de ser reformado o ensino tanto primário, quanto o secundário” (Maranhão, R. 1852, p. 25), estando assim, nas mãos dos legisladores, “[...] o remédio para o mal, que lavra pela instrução pública, ou decretando a sua reforma, ou autorizando o governo a fazê-la” (Maranhão, R. 1853, p. 15).

Para Olímpio Machado

A província do Maranhão, em proporção das suas rendas, tem sido uma das mais liberais do império em difundir a instrução, a qual, na frase de um escritor distinto, constitui o alimento do espírito, tende a satisfazer necessidades de uma ordem elevada; porém em nenhuma delas, força é confessá-lo, acha-se este serviço, sujeito como tem estado às vicissitudes da política, tão desorganizado e carecedor de uma reforma pronta e radical. Em todos os países, a prosperidade do ensino tem dependido sobre tudo do sistema de inspeção adoptado, e o das escolas desta província tem contra si a experiência de mais de onze anos. É, pois, tempo de voltar á outro, que seja mais profícuo e eficaz. Só por este motivo, ainda quando outros não houvesse, pediria a esta assembleia, como o faço pela quarta vez, decretasse a reforma da instrução publica, ou autorizasse o governo a fazê-la, estabelecendo para esse fim as bases necessárias (Maranhão, R., 1854, p. 4).

Em virtude de demora na concessão pela Assembleia da autorização constantemente solicitada por Eduardo Olímpio, e com o intuito de melhorar a situação do ensino público primário, servindo-se da faculdade conferida pelo § 2.º do art. 15 da lei provincial, n. 234, de 20 de agosto de 1847, na qual, conforme descreve o presidente conservador Herculano Ferreira Pena (1849-1849/político de carreira) “[...] foi o Governo autorizado á reorganizar o ensino publico tanto elementar como secundário, conservando, porém, o pessoal, e o principio da vitaliciedade” (Maranhão, R. 1849, p. 34); expediu o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, que foi imediatamente posto em execução, ficando dependente da aprovação definitiva do legislativo, que acabou ocorrendo posteriormente.

Entretanto, Sá (2013) questiona o interesse do executivo no estabelecimento desses regimentos, ao afirmar que:

Todas essas reformas e projetos, no setor da instrução pública, nasciam por propostas dos Presidentes de província, que, ciosos das grandes linhas de comando emanadas do poder central, tentavam reproduzir, em âmbito provincial, essas mesmas metas, consubstanciadas nos Regulamentos da Instrução Pública (Sá, 2013, p. 116).

Sá (2013) defende que o Governo Central, responsável pela escolha dos presidentes de cada Província, tinha determinados fundamentos básicos em relação à instrução pública, já traçadas enquanto diretrizes que deveriam ser padronizadas, sendo elas: a obrigatoriedade, a gratuidade e a liberdade do ensino. Por mais que as regiões tivessem suas singularidades em relação à gestão e desenvolvimento da instrução, “[...] seria fundamental que elas se direcionassem pelas macro-diretrizes traçadas pelo governo imperial” (Sá, 2013, p. 116-117). Entretanto, tentar entender, baseando-se na trajetória de Olímpio Machado, se a sua insistência

pelo estabelecimento das reformas no ensino primário se constituía no cumprimento de determinações do Governo Central é uma tarefa difícil, pois o mesmo acabou falecendo dois meses depois da promulgação da mesma. Por sua vez, Sotero dos Reis destaca que, desde o último afastamento do chefe do executivo em 1854, em virtude de seus problemas de saúde, até a sua morte em abril de 1855, “só regulamentos e instruções expediu uns doze, alguns dos quais são assaz extensos e dos melhores, que formulou” (Reis, 1856, p. 639), e que essa intensidade na sua atuação teria o debilitado ainda mais, ocasionado sua morte precoce.

2.2.3 Augusto Olímpio Gomes de Castro.

Augusto Olímpio Gomes de Castro governou a província do Maranhão em duas ocasiões, e em ambas precisou ser substituído temporariamente por seus vices, até retornar ao exercício de seu mandato: na primeira vez, atuou de 28/10/1870 a 19/05/1871 até assumirem interinamente, José da Silva Maia de 19/05/1871 a 28/08/1871, e José Pereira da Graça de 29/08/1871 a 13/10/1871, retornando à função de 14/10/1871 a 28/04/1872; já na segunda, tomou posse em 04/10/1873, e se afasta em 14/04/1874, deixando José Francisco de Viveiros na função até 23/09/1874, quando retorna o seu mandato até 22/02/1875. Muitas das suas ações e contribuições estão registradas nos cinco relatórios governamentais que apresentou para a Assembleia Legislativa, conforme determinação legal³⁰: Relatório de 3 de maio de 1871; Relatório de 19 de maio de 1871; Relatório de 29 de abril de 1872; Relatório de 18 de abril de 1874; e Relatório de 22 de fevereiro de 1875.

Augusto Olímpio de Castro nasceu no dia 7 de novembro de 1836, na cidade de Alcântara, filho do capitão Januário Daniel Gomes de Castro e Ana Francisca Alves de Castro.



Rosa Viveiros de Castro, filha do Barão de São Bento, com quem teve filhos que vieram a ter notoriedade no cenário local e nacional, como Augusto Olímpio Viveiros de Castro, que foi ministro do Supremo Tribunal Federal de 1915 a 1927, e Francisco José Viveiros de Castro, que governou a província do Piauí de 6 de julho de 1887 a 27 de julho de 1888, além de “lente de Direito Criminal

³⁰ Art. 8º O Presidente da Província assistirá à instalação da Assembleia provincial, que se fará, à exceção da primeira vez, no dia que ela marcar [...]; e aí **dirigirá à mesma Assembleia a sua fala**, instruindo-a do estado dos negócios públicos e das providências que mais precisar a Província para seu melhoramento. (Brasil, Lei nº 16, 12 ago. 1834. **Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 16 jul. 2025 *grifo nosso*).

na Faculdade Livre de Direito na cidade do Rio de Janeiro e juiz da Câmara do Tribunal Civil e Criminal” (Gomes, 2022, p.13).

Realizou seus estudos secundários no Liceu Maranhense, em São Luís, entre 1853 e 1856, e depois foi estudar Direito em Recife, diplomando-se em 1861. Durante o período em que esteve na Faculdade, o deputado provincial e geral, presidente de província e senador (1869-1875) Pedro Francisco de Paula Cavalcanti de Albuquerque, atuava como diretor da instituição (1854-1875), sendo “[...] em seu tempo, o chefe conservador mais considerado em todo o Norte do País” (Beviláquia, 2012, p. 636). Nessa época a diretoria da Escola funcionava como uma espécie de condecoração dada a políticos de grande merecimento, e a valorização de um representante da família Albuquerque enfatiza esse aspecto, pois “[...] durante toda existência do Senado Imperial jamais houve um ano em que não figurasse no elenco de senadores um membro da família dos Albuquerque” (Taunay, 1984, p. 160).

Especificamente no ano da graduação de Augusto Olímpio em Direito, Pedro Autran da Mata Albuquerque atuava como diretor interino, e realizava uma gestão muito conflituosa, que fez com que a Faculdade de Direito do Recife se encontrasse em completa desordem, com “desafeição e desavenças constantes entre o diretor interino e os lentes, indisciplina dos empregados, insubordinação e desrespeito dos estudantes” (Beviláquia, 2012, p. 153). O diretor da quarta seção do Ministério do Império, J. B. Calógeras, atribuía tal estado da instituição, em seu relatório, a ausência do diretor efetivo, o Visconde de Camaragibe, “cujo prestígio daria solução pronta às dificuldades se ele estivesse no seu posto” (Beviláquia, 2012, p. 154), e de fato, com o retorno do mesmo ao seu posto, os conflitos se foram dissipando.

Apesar do ambiente escolar conturbado, de “pouco amor aos estudos revelado pelos estudantes em geral” (Beviláquia, 2012, p. 153), Gomes de Castro se distinguiu, demonstrando grande inteligência e notável dedicação, a ponto de ser o único de sua turma, dentre 64 bacharéis, que a Congregação atribuiu a classificação de *ótimo aproveitamento*. Seu empenho acadêmico já havia sido demonstrado em sua terra natal, quando aluno do liceu maranhense, foi selecionado como praticante (estagiário) da Tesouraria da Fazenda, iniciando carreira pública com apenas 19 anos.

Depois de formado, retornou para a sua província, fazendo carreira pública e política vinculada ao Partido Conservador, exercendo as seguintes funções: promotor público em Alcântara (1862-1864), sendo “[...] demitido pelo vice-presidente Miguel Joaquim Aires do Nascimento por injunções políticas da época” (Viveiros, 1958, p.114); deputado provincial (1862-1863 e 1876-1877); deputado geral (1867-1868; 1869-1872; 1872-1875; 1882 até o final do Império); foi presidente da Câmara de maio de 1887 a maio de 1888. Além disso, colaborou

com o jornal *A Situação* (1863-1867), em 1863 e fundou em 1878 o jornal *O Tempo* (1878-1881), ambos ligados ao Partido Conservador. Ele por três vezes foi convidado para fazer parte de ministérios, mas escusou-se, aceitando apenas a nomeação de Conselheiro de Estado (1887); proclamada a República, foi eleito senador (1894 a 1903; e 1903 a 1909) por duas vezes.

A estrutura do Senado, no período em que Gomes de Castro atuou na função, era bem diferente da apresentada durante o regime monárquico, quando Joaquim Franco de Sá, Bernardo de Souza Franco e Fausto Augusto de Aguiar a exerceram, uma vez que a Constituição de 1891 tinha acabado com a vitaliciedade no cargo, fixado o número de senadores em dois por Estado, determinado que deveriam ser eleitos em sufrágio direto, e estabelecido um mandato de nove anos para os seus ocupantes. Augusto Olímpio não chega a concluir o segundo período porque falece em 31 de janeiro de 1909 no Rio de Janeiro.

Percebe-se assim, que sua passagem pelo Senado esteve relacionada a qualquer tipo de relação com a chefia do Poder Moderado; entretanto, a sua nomeação como Conselheiro de Estado (1887), demonstra que tinha proximidade com a Corte, uma vez que este cargo era vitalício, cujos ocupantes foram escolhido pelo próprio imperador, que geralmente o utilizava para premiar agentes de sua confiança, como uma espécie de reconhecimento pelos seus relevantes feitos em prol do regime. A constituição de 1824 determinava que as qualidades exigidas pelos ocupantes dessa função, eram as mesmas dos que concorriam para uma vaga no Senado (artigo 140), e que o total de conselheiros não poderia exceder a dez (artigo 138), sendo também necessário que os mesmos tivessem que residir na Corte.

Outra evidência se refere ao fato dele ter sido um sócio honorário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, título esse que era “[...] conferido às pessoas que por sua avançada idade, consumado saber e distinta representação est[ivessem] no caso de dar crédito ao Instituto” (Callari, 2001, p. 66). Por mais que o objetivo inicial da entidade fosse “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos para a história e geografia do império no Brasil” (Callari, 2001, p. 66), a seus intelectuais competia a definição de um projeto de nação, que incluiria a defesa da Monarquia, a apologia da centralização e do catolicismo como alicerces da nacionalidade. A manutenção da ordem só poderia ser efetivada mediante a preservação da integridade territorial, que seria conseguida, com o apoio do IHGB, por meio de um esforço para a criação de um passado comum para a nação.

A íntima relação entre o Instituto e a Monarquia pode ser evidenciada em várias circunstâncias: já na sua primeira sessão, foi concedido ao jovem imperador o título de protetor da agremiação; não se celebrou uma sessão pública de aniversário, em 1846, porque o imperador não estava no Rio de Janeiro; a partir de 1849, D. Pedro II passou a frequentar as

sessões ordinárias; a instituição tinha o costume de enviar delegações para cumprimentar o monarca por ocasião de inúmeras datas; após a derrubada da Monarquia, o IHGB não aceitou o novo governo de imediato, mas sua dependência de subvenção oficial, fez com que ele tivesse que se alinhar aos novos tempos.

Ao citar personagens ilustres nascidos em Alcântara, Leal (1874, p. 35) refere-se a Gomes de Castro como alguém de “[...] vigoroso talento fadado para grandes cometimentos na via do progresso”. Meireles (2008, p. 241) indica quais seriam os principais avanços trazidos a São Luís em virtude da ação desse gestor, iniciando pelo “[...] primeiro serviço de transportes urbanos [...] e o prédio que mandou construir para o Tesouro Provincial”. Vale ressaltar, que o contrato firmado para a execução dessa última obra fez com que o presidente fosse duramente criticado pelo jornal *O Liberal* (1869-1889), principalmente pelos valores e a forma combinada para o pagamento do terreno utilizado, fazendo com que ele tivesse que se defender de tais acusações, concluindo magoado que “[...] se o contrato fosse obra de um presidente estranho à Província, talvez lhe não achasse tantos defeitos a crítica apaixonada dos que tudo decidem sem reflexão e sem estudo” (Viveiros, 1958, p. 403).

No seu relatório de 3 de maio de 1871, Gomes de Castro descreve que o Dr. Luiz Antônio Vieira da Silva³¹, também filiado ao partido conservador, ocupava o lugar de inspetor da instrução pública, mas em decorrência dele ter ido para Corte, tomar assento na Câmara como um dos representantes do Maranhão, ele nomeou o bacharel Francisco Domingues da Silva Júnior para substituí-lo interinamente na função. Cerca de duas semanas depois, em novo relatório, o inspetor interino foi tomar assento na Assembleia Legislativa Provincial, sendo nomeado em seu lugar, o então bacharel (1860) Candido Emygdio Pereira Lobo, formado na mesma Faculdade do presidente da província, e que viria a se tornar juiz de várias províncias, como Amazonas e Alagoas. O último inspetor que atuou durante o mandato de Augusto Olímpio, foi o médico sergipano, formado pela Faculdade de Medicina da Bahia (1852), Dr. Antonio dos Santos Jacinto³² (1873 a 1876/conservador), que fundamentou informações sobre

³¹ Foi Secretário da província do Maranhão na administração do presidente Manuel de Sousa Pinto Magalhães, se mantendo na função durante as gestões de Antônio Cândido da Cruz Machado e José Joaquim Teixeira Belfort. Também atuou pela província como deputado provincial (1860-1861), deputado geral (1861 a 1863; e de 1867 a 1871) e senador (1871 a 1889), além de ter exercido a chefia do executivo piauiense (1869-1870), ter sido nomeado Ministro da Marinha do Estado (1888-1889) e Conselheiro do Imperador (1889) (Neto, 1986, p.1901).

³² Antônio dos Santos Jacinto era natural de Laranjeiras, Província de Sergipe, nascido em 3 de maio de 1827. Concluiu sua graduação pela Faculdade de Medicina da Bahia em dezembro de 1852, e já em julho do ano seguinte, mudou-se para o Maranhão, residindo inicialmente na Vila de São Bento, atual Município de São João Batista, onde casou-se pela primeira vez. Ali exerceu a medicina e trabalhou pela Guarda Nacional, como cirurgião-mor do Comando Superior daquela localidade. Ainda em São Bento, foi proprietário de uma bem-sucedida fazenda, pioneira na plantação de algodão herbáceo, que acabaria se tornando um dos principais produtos agrícolas da Baixada Maranhense. No ano de 1869, já reformado na atividade militar, decidiu morar

instrução apresentadas nos relatórios de 1874 e 1875, que se revelaram determinantes para obtenção de certos recursos para o setor, como quando “[...] foram ultimamente fornecidos utensílios às escolas públicas de ensino primário [...] em vista de requisições feitas pelo Dr. Inspetor da instrução pública” (Maranhão, R. 1874, p. 24).

Em relação à natureza de sua cultura político-administrativa ligada à instrução pública primária, analisada, nesse primeiro momento, em virtude de suas ações e intencionalidades relatadas em seus relatórios governamentais e dispositivos legais elaborados, percebe-se que, por mais que não fosse vinculado ao partido liberal, era defensor da liberdade do ensino, sendo favorável ao processo de abertura de novas aulas primárias particulares e atribuía aos pais a plena responsabilidade na escolha dos professores de seus filhos, na medida em que o seu próprio interesse seria “[...] um guia muito mais seguro e esclarecido em tão delicado assunto, que a vigilância do poder, por mais ativa que procure ser” (Maranhão, R. 1871a, p.18), visto que muitos docentes não eram habilitados para exercerem a sua função. Ele endossa esse seu posicionamento ao criticar a proposta de conversão do Liceu em internato, pois isso confiaria àquele estabelecimento uma função, que segundo Augusto Olímpio, não deveria ser do Poder Público:

Confunde-se em tais estabelecimentos a educação e a instrução, sendo aquela confiada a uma autoridade estranha a família, que o amor não esclarece nem mitiga, o que não pode deixar de exercer funesta influência no espírito e caráter dos inancebos, que lhe são subordinados. A educação incumbe à família; o poder público, por mais solícito que seja, não pode substituí-la convenientemente em tão árdua e importante missão. Limite-se, pois, a ministrar à mocidade mestres moralizados e hábeis, e deixe aos pais a responsabilidade e a glória de educar seus filhos (Maranhão, R. 1871a, p. 17).

Percebe-se a diferenciação do presidente entre educação e instrução; a primeira, mais relacionada à formação moral do indivíduo, e por isso, deveria ser uma atribuição da própria família; enquanto à segunda, ligada à aprendizagem de determinados conhecimentos predefinidos, prepararia os estudantes para uma vida civilizada em sociedade, capacitando-os a atuarem no mercado de trabalho, constituindo-se assim uma responsabilidade do Estado. Ele acredita que a escola teria a função de formar cidadãos, e por isso afirma que a criação de escolas noturnas para adultos seria a medida mais importante da reforma de ensino proposta pela Lei n. 920/1870, pois habilitaria o homem do povo a “[...] compreender melhor os direitos e deveres que lhes incumbem” (Maranhão, R. 1871a, p.19).

Para Gomes de Castro “[...] não [era] bom em geral o pessoal incumbido da instrução primária” (Maranhão, R. 1872, p. 21) e, a forma em que se encontrava organizado o

na capital da província, onde desempenhou entre as décadas de 1860 e 1870 as funções de médico do Corpo de Polícia da cadeia pública, inspetor e delegado interino da Inspetoria Geral de Instrução Pública, professor e diretor do Liceu e comissário vacinador da Freguesia de Nossa Senhora da Vitória (Marques, 2008, p.747).

ensino, no período, justificava tal condição, visto que os docentes recebiam salários e adquiriam a vitaliciedade no emprego assim que eram providos, antes de ser avaliada a própria aptidão. Por isso, elogiou dentre as alterações trazidas pelo Regulamento da Instrução de 1874, aprovado pela Lei n. 1.091 de 17 de julho do mesmo ano, que “deu ele à administração mais ação sobre os professores, quase independentes pela legislação anterior” (Maranhão, R. 1875, p. 28) ao adotar o provimento provisório das cadeiras de ensino primário.

Ao relatar que “[...] não [tinham] as escolas públicas casas próprias onde funcion[ass]em” (Maranhão, R. 1872, p. 23), reconhece que esse problema deveria ser solucionado via recursos provinciais, por meio de campanhas para a obtenção de doações privadas, arrecadando recursos para a construção desses estabelecimentos, como por exemplo a escola da Freguesia de N. S. da Conceição “[...] sendo provenientes de donativos a [quantia] de 19:284\$830, e por conta dos cofres do tesouro a de 9:072\$740 réis” (Maranhão, R. 1874, p. 25), assim como a da freguesia de N. S. da Vitória que já tinha recebido 19:188\$263 reis para a sua conclusão, dos quais eram “[...] provenientes de donativos 10:072\$000 reis, e por conta do tesouro 9:116\$263 reis” (Maranhão, R. 1874, p. 25).

2.2.4 Carlos Fernando Ribeiro³³ – o Barão de Grajaú

Membro de uma das famílias que, desde o início do período regencial até o fim de 1850, “[...] dominava os principais partidos no Maranhão e o cenário político regional” (Campos, 2013, p. 80), constituindo uma das alas mais importantes do Partido Liberal, o alcantareense nascido em 1815, filho do fazendeiro Carlos Pedro Ribeiro e Ana Rosa Dinis Pereira de Castro, enquanto vice-presidente, teve a oportunidade de ficar a frente do executivo maranhense em sete ocasiões: de 17/12/1847 a 21/01/1848; de 28/03/1878 a 15/05/1878; de 27/05/1880 a 24/07/1880; de 06/06/1883 a 25/09/1883; de 02/03/1884 a 10/09/1884; de 16/05/1885 a 23/06/1885; de 30/06/1889 a 03/08/1889.

Carlos Ribeiro foi estudar nos Estados Unidos, graduando-se em Agronomia (1838), no *Yale College*³⁴ e em Medicina (1840), pela *School of Medicine* da Filadélfia, graças

³³ A família de Carlos Fernando Ribeiro, ficou registrada nos *Anais históricos do Maranhão* pelo assassinato e condenação de sua esposa Anna Rosa Viana Ribeiro pelo crime cometido à criança negra Inocêncio, em 1870 – o chamado “Crime da Baronesa”.

³⁴ Carlos Fernando Ribeiro foi o primeiro brasileiro a se formar no *Yale College*. Além de consideravelmente dispendioso, era raro por essa época o acesso de estrangeiros às tradicionais faculdades dos Estados Unidos. Os cursos em Yale (Connecticut) e na Filadélfia (Pensilvânia), instalados na primeira metade do século XVIII, figuram entre os principais e mais antigos daquele país (Costa, 2017, p. 171).

à ajuda do irmão, o tenente-coronel Antônio Onofre Ribeiro³⁵, “dono de casa com fechaduras de prata, em Alcântara, figurão do Partido Liberal” (Lima, 2008, p. 257). Depois, foi para a Faculdade Direito de Olinda, no período em que o bispo resignatário da diocese de Pernambuco, D. Tomás de Noronha dirigia a instituição (1844-1847), que obtêm o grau de bacharel em 1846, “[...] visto concorrerem nele os precisos requisitos para esse cargo, por seu saber, virtudes e jerarquia social” (Beviláquia, 2012, p.75).

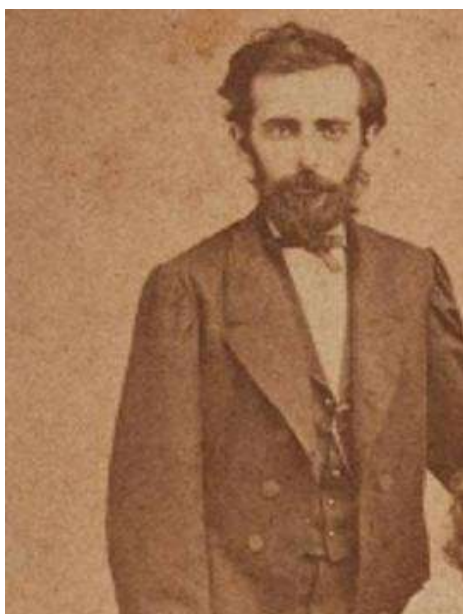
Enquanto esteve na Escola Pernambucana, Ribeiro tomou parte distinta no jornalismo acadêmico, sendo o criador de *O Fileidemon*, que refletia significativas expressões do movimento literário pronunciado entre os jovens acadêmicos, contando com a colaboração de seu colega de turma, João Lustosa da Cunha Paranaguá, que ainda estudante, fora eleito deputado provincial no Piauí. O futuro Marquês de Paranaguá, conquistou posteriormente um excepcional prestígio na política, ocupando vários cargos públicos que iam de chefe de polícia do Rio de Janeiro (1855), juiz de direito em Petrópolis (1862-1864) Ministro de diversas pastas, além de mandatos como deputado provincial (1848-1849) e geral (1850-1864), senador (1865-1889) e a nomeação para presidir três províncias, das quais o Maranhão era uma delas.

Um ponto que chama a atenção é que no período em que João Lustosa esteve a frente da chefia do executivo maranhense (1858-1859), Carlos Fernando Ribeiro, que foi vice-diretor de vários presidentes, inclusive de alguns opositores, não atuou com Lustosa nem fez parte da Comissão Diretora³⁶, responsável pelo estabelecimento das diretrizes para o funcionamento da primeira colônia prática, da Província e do Império, de aprendizes agrícolas pelo sistema aratório: a Escola do Cutim (1859), a qual foi criada pelo Marquês. Esse método que seria adotado na instituição caracterizava-se pela “substituição do trabalho humano por animais e de equipamentos manuais por máquinas no plantio, na colheita e no beneficiamento da produção” (Castro, 2011, p. 152), possibilitando que as experiências agrícolas e pecuárias a serem desenvolvidas na escola contribuíssem para a melhoria das fazendas rurais e para a criação de novas raças de animais para corte e leite em toda província.

³⁵ Carlos Fernando Ribeiro tornou-se órfão de pai bastante cedo, sendo educado pelo irmão mais velho, Antônio Onofre Ribeiro (Lima, 2008, p. 288).

³⁶ A Comissão Diretora era formada pelos cidadãos Luiz Miguel Quadros, Raimundo Brito Gomes de Souza, Alexandre Theophilo de Carvalho Leal, Antonio Marques Rodrigues e José Ricardo Jauffret, que tinham também como atribuições: “[...] adquirir equipamentos e máquinas; requisitar ao governo os recursos humanos e financeiros; comprar e preparar o terreno, além de admitir os educandos” (Castro, 2011, p. 153).

A ausência de Carlos Ribeiro, num projeto como esse de iniciativa de seu colega e antigo colaborador de seu jornal universitário, chama muito a atenção, principalmente porque



dentre as suas três profissões, ele escolheu se dedicar à agricultura em sua terra natal, investindo consideravelmente na modernização, montagem e exploração do mais importante engenho de açúcar da Província, o Engenho de Gerijó. Ele inclusive se tornou pioneiro “[...] na indústria jornalística, de tecelagem, açucareira e de beneficiamento de arroz” (Costa, 2017, p. 175), conseguindo assim multiplicar o patrimônio de sua família; contudo, sua obsessão pela política “[...] dissipou boa parte de sua fortuna” (Lopes, 1957, p. 286).

Iniciou sua carreira política na secretaria do governo maranhense, em 1846, no mandato de Joaquim Franco de Sá, e no ano seguinte, foi escolhido como vice-presidente, pela primeira vez, sendo permitido que ele “[...] escolhesse ao seu critério funcionários e outras pastas administrativas sem deixar espaço para os Jansen³⁷” (Borrvalho, 2010, p. 163). A partir desta data ocupou os cargos de vereador da Câmara de São Luís, secretário da Província do Amazonas, deputado da Assembleia Provincial (1863-1865) e deputado da Assembleia Geral. A recorrente ocupação da vice-presidência da província por Carlos Ribeiro é um indicativo de seu poder, e o fato dela acontecer em mandatos ocupados por seus opositores, “[...] demonstra que os vínculos políticos do barão de Grajaú iam bem além da esfera regional, possuindo laços com a Corte” (Costa, 2017, p. 177).

Essas teias de relações do presidente, que permitiram que ele se tornasse chefe do partido liberal maranhense e que ocupasse diversos cargos públicos e exercesse mandatos políticos, demonstraram, no episódio que ficou conhecido como “o crime da baronesa”, como sujeitos e mecanismos da política do período, imergiram o Judiciário no jogo de interesses que marcou a relação entre a Corte imperial e grupos políticos locais. A sua esposa, Ana Rosa Viana Ribeiro, fez história como autora de vários crimes³⁸, mas foi pela morte dos escravos Carolina

³⁷ Joaquim Franco de Sá, visando uma aproximação com o Ministro Alves Branco, trai os Jansen, e permite que seu vice fizesse as nomeações, diminuindo assim a importância política dos seus antigos aliados e esfacelando a Liga (Borrvalho, 2010).

³⁸ Diz a tradição que ela mandou quebrar, a marteladas, a dentadura de uma negra, cuja beleza e perfeição o marido elogiara; cravou os dentes de um garfo no braço de um escravozinho que lhe pusera as mãos sobre a imaculada toalha da mesa e levou à morte um menino negro, empurrando-lhe goela abaixo pedaços de carne até asfixiá-lo,

e Inocência, por maus tratos, atestada em corpo de delito e laudo firmado por conceituados médicos, que fora denunciada pelo promotor público Dr. Celso Magalhães, em fins de 1876.

Carlos Fernando Ribeiro, futuro barão de Grajaú, chamado às pressas de Alcântara, conseguiu, como era de esperar, que o juiz julgasse improcedente a denúncia, mas o Tribunal da Relação, em memorável sessão de 13 de fevereiro de 1877, presidida pelo desembargador Antônio Augusto de Barros e Vasconcelos, por unanimidade, reformou a sentença, dando provimento ao recurso do promotor (Lima, 2008, p. 286).

Na sessão, debates envolvendo saberes específicos da medicina legal, mesmo ela sendo ainda pouco avançada no Maranhão no período, foram determinantes para a fundamentação do veredito final. Com relação ao óbito de Carolina, a defesa convocou o médico Paulo Saulnier de Pierrelevée, “[...] profissional afamado no Maranhão e amigo próximo de Ribeiro” (Costa, 2017, p. 291), que alegou que a morte da escrava ocorrera em decorrência de um tétano, que ele supostamente havia sido chamado para tratar, mesmo sem saber precisar o tempo. No caso de Inocência, foram utilizadas as conclusões de uma segunda perícia, realizada um dia depois da primeira, conduzida pelo Dr. Antonio dos Santos Jacintho, e que contava também com os médicos Fábio Augusto Bayma, José Maria Faria de Matos e Manoel José Ribeiro da Cunha, que apontara para a *hipoemia intertropical*, causante do falecimento; tese sustentada por terra e vermes encontradas no estômago do defunto, característicos dessa doença. Fato é que Ana Rosa Viana acabou absolvida por unanimidade, e no ano seguinte, quando o Partido Liberal ganhou as eleições e o presidente Sá e Benevides se licenciou, “[...] Carlos Fernando Ribeiro assumiu o Governo e seu principal ato, em maio de 1878, foi demitir Celso Magalhães *a bem do serviço público*” (Lima, 2008, p. 287 grifo nosso).

Quanto a sua atuação, por mais que Lopes (1957, p. 286) afirme que “[...] no longo tirocínio político e parlamentar não pronunciou discurso ou escreveu o que quer que fosse”; a própria conquista do título de barão em 19 de março de 1884, que o tornou “[...] um dos doze maranhenses agraciados no Segundo Reinado com tal titulação” (Oliveira, 2016, p. 91) demonstra, no mínimo, que ele era bem considerado pelo Imperador. Atuando à frente da presidência da província, apresentou pelo menos cinco relatórios à Assembleia Legislativa, nos quais revela sua visão sobre a situação do ensino, apresentando suas principais iniciativas, requisições e ações ligadas ao desenvolvimento da instrução pública primária. Foram mapeados os seguintes dispositivos: o de 17 de maio de 1878; o de 24 de junho de 1880; o de 25 de setembro de 1883; o de 18 de setembro de 1884; e o de 23 de junho de 1885.

porque ele, na sua inocência, viera pedir-lhe um pouco de comida em hora de mau humor da grande dama (Lima, 2008, p. 285-286).

Nesses relatórios Carlos Ribeiro faz questão de indicar os diretores da inspetoria da instrução pública que atuavam enquanto ele chefiava o executivo maranhense. Na sua Fala de 1880, afirmara que “[...] acha[va]-se este importante ramo do serviço público sob a inspeção e direção do digno Dr. Tiberio Cesar Lemos” (Maranhão, R. 1880, p. 17), professor de geografia do Liceu Maranhense que, junto ao Dr. Gustavo Luiz Guilherme, obteve permissão do governo imperial, por meio do Decreto nº 8.840, de 5 de janeiro de 1883, para realizar pesquisas e explorações com o objetivo de determinar a existência de jazidas de carvão e de outros minerais no município de Codó.

Os outros dois inspetores efetivos apresentados em seus dispositivos, são o “ilustrado Dr. Antonio dos Santos Jacintho” (Maranhão, R. 1878, p. 7) e o “digno e ilustrado inspetor Dr. Fábio Augusto Bayma” (Maranhão, R. 1883, p. 3), que davam suporte na tomada de decisões do gestor, como quando “[...] em 19 de maio exoner[ou] o cidadão [...] nomeando em 20 para substituí-lo [...] de conformidade com a proposta do dr. Inspetor da instrução pública” (Maranhão, R. 1885, p. 6) ou mediante a “[...] proposta do Dr. Inspetor da instrução pública, [que] nomee[ou] os seguintes professores interinos” (Maranhão, R. 1878, p. 8) e também no momento em que “[...] resolv[eu], em vista da informação do dr. Inspetor da instrução pública, de 20 desse mês, aposentar o referido professor” (Maranhão, R. 1883, p. 6).

Entretanto o fato que mais chama a atenção em relação a esses dois últimos sujeitos responsáveis pelo acompanhamento e fiscalização do ensino, é que são dois dos médicos que fizeram parte da equipe que realizou a segunda autópsia no caso do assassinato do escravo Inocêncio. Antonio dos Santos Jacinto, por ter conduzido os trabalhos, acabou ainda mais marcado pela sua participação nesse julgamento, rendendo-lhe “[...] grande antipatia pública e, mais particularmente, agressões por parte de seus alunos do Liceu, que o apelidaram de ‘Doutor Anquilóstomo’ – variação de *ancilóstomo* (Abranches, 1992, p. 120). Professor que incomodado com a situação, pediu demissão da diretoria do Liceu e retorna para São Bento, dedicando-se até o final de sua vida à agricultura, à criação de gado e ao tratamento gratuito de pessoas na sua fazenda rebatizada de “Boa-Fé” em referência “[...] à resposta utilizada pelo médico sempre que o indagavam sobre a defesa dos interesses da Baronesa de Grajaú: ‘agi de boa-fé’” (Almeida, 2009, p. 58).

Retomando a análise dos relatórios elaborados por Carlos Ribeiro, percebe-se que o gestor priorizou na construção de seus documentos, a descrição de suas principais ações rotineiras voltadas ao funcionamento do ensino público, como: nomeação de professores e delegados literários; transferências de docentes; exoneração e demissão de delegados literários; concessão de licenças e aposentadorias aos profissionais do magistério; abertura de concursos

para o preenchimento das cadeiras vagas; nomeação de Inspectores da Instrução Pública; dentre outras. Percebe-se que o presidente praticamente não faz nenhum apelo à Assembleia, não apresenta sugestões que poderiam melhorar a situação do ensino, nem manifesta sua opinião em relação a relevância da área, pois segundo ele:

Não é necessário entrar em longas considerações para demonstrar a necessidade de dar todo desenvolvimento à instrução pública, e que ela deve ocupar especialmente a vossa atenção, está isso no espírito de todos que acompanham a marcha do progresso e engrandecimento das nações onde ela é objeto de estudo e de especial cuidado dos que estão incumbidos de dirigir os negócios públicos (Maranhão, R. 1878, p. 8).

Assim, o gestor defendia que não havia necessidade de apelos reiterados à Assembleia Legislativa com afirmações bem fundamentadas que demonstrassem a relevância da instrução pública para uma sociedade e a importância da criação de medidas efetivas pelo parlamento para o sucesso do ensino, pois acreditava que isso já era uma premissa indiscutivelmente reconhecida por qualquer político que estivesse interessado em trazer desenvolvimento para a sua região. Contudo, essas considerações não justificam a sua falta de um posicionamento claro, nesses relatórios, quanto à situação do ensino no Maranhão; como enxergava a atuação dos demais agentes responsáveis pela gestão e fiscalização do setor; suas impressões acerca dos dispositivos legais em funcionamento, dos métodos de ensino adotados, ou da melhor forma possível para capacitar os professores, dentre outros temas.

Outro aspecto que pode ser observado em seus dispositivos, diz respeito ao acompanhamento de algumas das inovações trazidas pelo Regulamento da Instrução pública de 1874, como por exemplo, o estabelecimento de critérios para que os docentes pudessem ser efetivados na profissão: a professora Raimunda Emília Gonçalves Lima Gomes, da ala primária feminina da cidade de Carolina, conseguiu garantir esse direito “[...] visto ter sido plenamente aprovada no exame público, que prestou, das matérias que constituem o programa do ensino” (Maranhão, R. 1880, p. 18); da mesma forma foi provido o professor João Belthodinho da Costa, da freguesia de N. S. da Conceição da Manga “[...] por haver obtido aprovação plena no exame público a que sujeitou-se” (Maranhão, R. 1884, p. 41); já os professores José Mathias de Berredo e Souza, da freguesia São Benedito de Caxias, e Antonio da Silva Gomes Braga, da cidade de Itapecuru-Mirim, “[...] por não terem se habilitado para ocupar as cadeiras do segundo grau do ensino primário, em que se achavam, foram removidos” (Maranhão, R. 1878, p. 7) sendo destinados para assumirem cadeiras primárias de primeiro grau.

Com relação à concessão de licença aos professores, percebe-se que a legislação previa que elas poderiam ser dadas “[...] com os respectivos vencimentos, nos termos da Lei Provincial n. 998 de 20 de junho de 1872” (Maranhão, R. 1885, p. 10), assim como ocorreu

com a professora Rosa Margarida do Rego, da freguesia de N. S. da Conceição da capital, para tratamento de saúde; havia a possibilidade de recebimento desse direito, mas com o recebimento proporcional dos vencimentos, conforme aconteceu na prorrogação da licença do professor do ensino primário José Napoleão Serejo, do povoado de Barro Vermelho, município de Penalva, “[...] sendo d[uas] com ordenado e um[a] com metade” (Maranhão, R. 1885, p. 11); por fim, identifica-se a autorização de licença “[...] sem vencimentos ao [professor] do ensino primário da povoação Ponte Nova, no município do Brejo, José Alexandre Lopes” (Maranhão, R. 1885, p. 11).

Em relação à aposentadoria dos docentes, ela poderia ser com o recebimento proporcional dos vencimentos, como a concedida aos professores públicos de primeiras letras, Joaquim Pedro da Silva Júnior, da Vila de S. José de Matões, e Antonio Augusto Rodrigues, da freguesia de N. S. da Vitória, que em “[...] conformidade com a Lei Provincial n. 874 de 1866, [resolveu-se] aposenta-los com o ordenado relativo ao tempo de serviço que contarem” (Maranhão, R. 1880, p. 17). Já a professora D. Joanna Filomena Nunes de Almeida, do 1º Distrito da cidade de Caxias, foi aposentada “[...] com o ordenado por inteiro, de conformidade com a Lei Provincial n. 1.288³⁹ de 30 de julho último” (Maranhão, R. 1883, p. 5).

2.2.5 José Bento de Araújo

Teve a oportunidade de assumir a chefia do executivo de três províncias: primeiramente, a de Santa Catarina, de 3 de janeiro de 1877 a 14 de fevereiro de 1878; quase dez anos depois, a do Maranhão, de 25 de agosto de 1886 a 18 de abril de 1888; e logo em seguida, assumiu a da sua terra natal, o Rio de Janeiro, de 4 de maio de 1888 a 19 de junho de 1889, na qual “[...] foi agraciado com a Comenda da Imperial Ordem da Rosa” (Regeneração, 14 de abril de 1888, p.1), encerrando sua rápida carreira política, na medida em que “dela se retirou com a proclamação da República” (A Noite, 1915, ed. 1401, p. 1). No Maranhão, parte de suas ações e apelos à Assembleia Legislativa são encontrados nos seus relatórios: de 18 de março de 1887; de 11 de fevereiro de 1888; de 18 de abril de 1888.

José Bento de Araújo nasceu na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ no dia 7 de abril de 1846, completou seu curso de Humanidades no Colégio Anchieta de Friburgo, bacharelou-se em Direito na Academia de São Paulo, em 1868, e depois de formado, “[...] exerceu a advocacia na Corte e integrou o Conselho do Imperador” (Bottentuit, 2016, p. 95), se

³⁹ Aposentar as professoras públicas de Caxias e de Vila Nova de Santo Ignácio de Pinheiro (Castro, 2009, p. 282).

destacando como magistrado e político, membro do partido conservador. Casou-se com Genoveva Coelho de Almeida, irmã do político conservador, magistrado e fundador do Colégio Militar do Rio de Janeiro, Tomás José Coelho de Almeida; teve três filhas, das quais, Maria Genoveva de Araújo foi esposa do ludovicense José Pereira da Graça Aranha, escritor, diplomata brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras e um dos organizadores da Semana de Arte Moderna no Brasil em 1922, e pai de “Themistocles da Graça Aranha, do Ministério do Exterior” (A Noite, 1915, ed. 1401, p. 1).

Com relação às iniciativas e ações voltadas para o desenvolvimento da instrução primária feitas por Bento de Araújo durante a sua atuação a frente da presidência da província maranhense, cujo reflexo aponta para alguns fundamentos de sua cultura político-administrativa, observa-se em seus relatórios de governo, que por mais que fosse um defensor de “[...] ideias inovadoras para a modernização do ensino” (Bottentuit, 2016, p. 96), as constantes limitações orçamentárias se tornaram um grande empecilho para a efetivação. Ele argumenta que:

A instrução mereceu sempre a atenção de todos os governos, e em nosso país os subsídios particulares têm concorrido igualmente para suprir as dificuldades dos cofres públicos. Oficialmente ser[ia] nesta província, nos tempos presentes, difícil senão quase impossível, introduzir melhoramentos que se traduz[er]am em aumento de despesas (Maranhão, R. 1887, p. 4).

O presidente destaca que orçamento se encontrava tão limitado, com grandes dificuldades para inclusão de novas despesas, que até mesmo a solicitação para impressão de exemplares do Regulamento da Instrução Pública de 1874 não conseguia ser atendida, fazendo com que ele apelasse novamente, enfatizando que o “Dr. Inspetor da Instrução Pública reitera[va] o pedido da necessária verba” (Maranhão, R. 1888a, p.18). As doações pessoais destinadas à criação e manutenção de estabelecimentos de ensino, conforme destacado, vinha se mostrando como uma alternativa para amenizar a falta de recursos, e nesse contexto, uma proposta de reorganização da inspeção das escolas defendida por José Bento, seria a de terem “[...] o auxílio de promotores públicos, independente de retribuição pecuniária” (Maranhão, R. 1888a, p. 12).

Outras propostas do chefe do executivo que, se não fosse a “[...] dificuldade pecuniária, poderia melhorar o ensino” (Maranhão, R. 1887, p. 4) são: 1) a criação de uma Escola Normal para a formação dos professores, que, em geral, eram vistos como pouco habilitados para o desempenho de suas funções; 2) a criação de Museus Escolares, que eram “[...] setores, salas especializadas ou armários para o ensino, dentro do ambiente da escola, onde os professores das escolas primárias ou Escolas Normais poderiam ter acesso a uma variedade

de objetos pedagógicos” (Paz, 2014, p. 1073), promovendo um ensino-aprendizagem para além do método livresco; 3) a construção de Jardins de Infância nas cidades, na medida em que essas instituições vinham contribuindo para “[...] o extraordinário progresso do Ensino Primário no norte da Europa, e que já tinham sido adotadas com vantagem em muitas localidades do Brasil” (Maranhão, R. 1887, p. 4), como São Paulo e Rio de Janeiro.

Assim, nessas circunstâncias, por mais que o presidente identificasse a necessidade de construção de casas apropriadas para algumas escolas públicas que não conseguiam atender a princípios básicos de higiene, mesmo assim, segundo ele, não era possível remediar essas faltas, cujas reformas, no mínimo duplicariam as despesas do ensino, e por isso, ainda era necessário, durante algum tempo, “[...] aceitar o sacrifício do aluguel dos maus prédios dos que se tem servido a província” (Maranhão, R. 1887, p.4). Essa situação fica evidenciada quando a escola para ambos os sexos da cidade de Alcântara passava por consertos, sendo autorizado o respectivo delegado literário a “[...] alugar naquela cidade uma casa até a quantia de dez mil réis mensais” (Maranhão, R. 1887, p.13).

Um último posicionamento de Bento de Araújo a ser destacado, em relação ao ensino, se refere aos motivos que apresenta para justificar a queda no interesse pela instrução primária, apesar dos investimentos feitos pelo governo para difundi-la; situação identificada pelo inspetor da instrução pública Dr. Manoel Barbosa Alvares Ferreira. Ele destaca que “[...] a falta de interesse do professor por um lado, e por outro a desídia de certos pais de famílias que não conhec[iam] a importância da instrução” (Maranhão, R. 1887, p. 5) eram as principais causas desse problema, que resultara numa frequência média as aulas de 37 alunos e 26 alunas.

2.3 Presidentes da Província do Pará no Segundo Reinado

Assim como nas demais províncias, os quase 60 chefes do executivo paraense durante o Segundo Reinado (1840-1889) reforçam a alta rotatividade presente no exercício dessa função, assim como no Maranhão. No entanto, a situação da província amazônica apresentava particularidades em comparação à maranhense, especialmente após a divisão territorial de 1850 com a Lei n. 581, de 5 de setembro de 1850, que criou a província do Amazonas. Esse desmembramento trouxe novos desafios administrativos à região, que teve de reestruturar suas políticas, inclusive as relacionadas ao ensino público, enquanto o Maranhão permanecia territorialmente intacto (Nery, 2020).

Enquanto no Maranhão, a estabilidade territorial poderia ter favorecido uma gestão mais contínua; no Pará, a necessidade de reorganizar-se constantemente as bases

administrativas, ampliou os obstáculos para o desenvolvimento de um sistema de ensino em construção educacional eficiente. Além disso, os presidentes de província do Pará tinham que lidar com a escassez de recursos e a precariedade das comunicações, o que dificultava a supervisão das áreas mais distantes e a implementação de reformas. A soma desses fatores, associada aos reflexos das disputas políticas nacionais entre liberais e conservadores, limitou a capacidade dos presidentes de província de estruturar políticas educacionais de longo prazo e contribuiu para a fragmentação do ensino público na província (Carvalho, 1980).

Quadro 11: Relação dos Presidentes e Vice-Presidentes da Província do Pará no Segundo Reinado com a indicação dos 5 selecionados para análise

	PRESIDENTE	PERÍODO	TEMPO	FREQ	VICE-PRESIDENTE	PERÍODO	TEMPO	FREQ
	Bernardo de Souza Franco	08/04/1839 a 20/02/1840			João Antonio de Miranda	19/02/1840 a 05/11/1840	9 meses	
					Tristão Santos	05/11/1840 a 24/02/1841	4 meses	
	Bernardo de Sousa Franco	24/02/1841 a 29/04/1842	1 ano e 2 meses	1				
	Rodrigo de Sousa da Silva Pontes	29/04/1842 a 07/08/1843	1 ano e 3 meses	1				
	José Tomás Henriques	07/08/1843 a 21/05/1844	9 meses	1				
	Manuel Paranhos da Silva Vellozo	21/05/1844 a 07/02/1845	8 meses	1	João Maria de Moraes	07/02/1845 a 24/10/1845	9 meses	1
		24/10/1845 a 04/08/1846	9 meses	2		04/08/1846 a 11/11/1846	3 meses	2
	Herculano Ferreira Pena	11/11/1846 a 11/07/1847	8 meses	1	João Maria de Moraes	11/07/1847 a 21/10/1847	3 meses	3
	Herculano Ferreira Pena	22/10/1847 a 28/03/1848	5 meses	2		28/03/1848 a 07/05/1848	1 mês	4
	Jerônimo Francisco Coelho	08/05/1848 a 31/05/1850	2 anos e 1 mês	1	João Maria de Moraes	31/05/1850 a 19/07/1850	2 meses	5
					Angelo Custódio Correia	19/07/1850 a 13/09/1850		
	Fausto Augusto de Aguiar	12/09/1850 a 19/08/1852	1 ano e 11 meses	1				
	José Joaquim da Cunha	19/08/1852 a 15/10/1853	1 ano e 2 meses	1	Ângelo Custódio Correia	15/10/1853 a 15/11/1853	1 mês	
	Sebastião do Rego Barros	15/11/1853 a 14/05/1855	1 ano e 6 meses	1	Ângelo Custódio Correia	14/05/1855 a 25/06/1855	2 meses	2
					João Maria de Moraes	25/06/1855 a 31/07/1855	1 mês	6
	Miguel Antônio Pinto Guimarães	31/07/1855 a 29/05/1856	10 meses	1				
	Henrique Beaurepaire-Rohan	29/05/1856 a 26/10/1857	1 ano e 5 meses	1				
	João da Silva Carrão	26/10/1857 a 24/05/1858	7 meses	1				
	Ambrósio Leitão da Cunha (Barão de Mamoré)	24/05/1858 a 07/12/1858	6 meses	1	Manoel de Frias e Vasconcellos	07/12/1858 a 23/10/1859	11 meses	
	Antônio Coelho de Sá e Albuquerque	23/10/1859 a 12/05/1860	7 meses	1	Fábio Alexandrino de Carvalho Reis	12/05/1860 a 08/08/1860	3 meses	
					Ângelo Tomás do Amaral	08/08/1860 a 04/05/1861	9 meses	
					Olinto José Meira	04/05/1861 a 23/06/1861	2 meses	1
	Francisco Carlos de Araújo Brusque	23/06/1861 a 27/01/1864	2 anos e 7 meses		João Maria de Moraes	27/01/1864 a 29/07/1864	7 meses	7

	José Vieira Couto de Magalhães	29/07/1864 a 08/05/1866	1 ano e 9 meses	1	João Maria de Moraes	08/05/1866 a 28/06/1866	2 meses	8
					Antônio de Lacerda Chermont (Barão de Arari)	28/08/1866 a 27/10/1866	2 meses	1
	Pedro Leão Velloso	27/10/1866 a 09/04/1867	5 meses	1	Antônio de Lacerda Chermont (Barão de Arari)	09/04/1867 a 01/06/1867	2 meses	2
	Joaquim Raimundo de Lamare	01/06/1867 a 06/08/1868	2 anos		Antônio de Lacerda Chermont (Barão de Arari)	06/08/1868 a 29/09/1868	2 meses	3
	Manuel Siqueira Mendes	29/09/1868 a 18/10/1868	1 mês	1	José Bento da Cunha Figueiredo	18/10/1868 a 16/05/1869	7 meses	
	Miguel Antônio Pinto Guimarães	16/05/1869 a 08/11/1869	6 meses	2				
	Manuel Siqueira Mendes	08/11/1869 a 02/12/1869	1 mês	2				
	João Alfredo Correia de Oliveira	02/12/1869 a 17/04/1870	5 meses	1				
	Abel Graça	17/04/1870 a 16/12/1870	8 meses	1	Joaquim Machado Portela	16/12/1870 a 08/01/1871	1 mês	
	Abel Graça	08/01/1871 a 25/03/1872	1 ano e 2 meses	2				
	Francisco Bonifácio de Abreu (Barão da Vila da Barra)	25/03/1872 a 02/11/1872	7 meses					
	Miguel Antônio Guimarães (Barão de Santarém)	02/11/1872 a 17/05/1873	6 meses	3	Domingos José da Cunha Jr	17/05/1873 a 21/11/1873	6 meses	
					Guilherme Francisco Cruz	21/11/1873 a 19/04/1874	5 meses	
	Pedro Vicente de Azevedo	19/04/1874 a 01/07/1875	1 ano e 2 meses					
	Francisco Maria Benevides	01/07/1875 a 18/07/1876	1 ano					
	João Capistrano Bandeira de Mello Filho	18/07/1876 a 09/03/1878	1 ano e 8 meses	1	José da Gama Malcher	09/03/1878 a 18/03/1878	9 dias	1
	José Joaquim do Carmo	18/03/1878 a 21/12/1879	1 ano e 9 meses	1				
	José Coelho da Gama e Abreu	21/12/1879 a 29/03/1881	1 ano e 3 meses	1	José da Gama Malcher	29/03/1881 a 27/04/1881	1 mês	2
					Manuel Pinto de Sousa de Dantas Filho	27/04/1881 a 04/01/1882	8 meses	
					José da Gama Malcher	04/01/1882 a 27/03/1882	3 meses	3
					João José Pedrosa	27/03/1882 a 24/05/1882	2 meses	
	João Rodrigues Chaves	24/05/1882 a 29/06/1882	1 mês	1	Justino Ferreira Carneiro	29/06/1882 a 28/08/1882	2 meses	
	João Rodrigues Chaves	28/08/1882 a 16/12/1882	4 meses	2				
	Enéas Gustavo Galvão (Visconde de Maracaju)	16/12/1882 a 21/02/1884	1 ano e 2 meses	1	José de Araújo Roso Danin	21/02/1884 a 15/08/1884	6 meses	1
	João Lourenço Paes de Souza	05/05/1885 a 29/12/1885	8 meses					
	Tristão de Alencar Araripe	29/12/1885 a 15/04/1886	5 meses					
	João Antônio de Araújo Freitas Henrique	15/04/1886 a 06/10/1886	6 meses					
	Joaquim da Costa Barradas	03/10/1886 a 10/09/1887	11 meses					
	Francisco José Cardoso	10/09/1887 a	8 meses					

	Júnior	06/05/1888						
	Miguel de Almeida Pernambuco	06/05/1888 a 18/03/1889	10 meses		João Santos Campos	??/??/1889 a 19/06/1889		
					José de Araújo Roso Danin	19/06/1889 a 02/08/1889	1 mês	2
	José Ferreira Braga	02/08/1889 a 16/11/1889	3 meses					

Fonte: Galvão (1894).

Percebe-se que o presidente que administrou a província paraense por mais tempo foi Francisco Carlos de Araújo Brusque (1861-1864), com um mandato que durou mais de dois anos e meio; seguido pelo vice-presidente João Maria de Moraes, que assumiu o comando da região em oito oportunidades, após impedimento do titular, somando dois anos e quatro meses de exercício da função; depois vem Jerônimo Francisco Coelho (1848-1850), que atuou em um único mandato de um pouco mais de dois anos; em seguida, tem-se o paraense Bernardo de Souza Franco (1839-1841), que em dois mandatos somou dois anos de atuação; e completa o quadro de gestores que ficaram mais tempo a frente da província, Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852), que teve um único mandato de quase dois anos.

Justifica-se a escolha destes cinco presidentes de província, porque através da análise de suas ações, omissões e conexões, podem identificar-se indícios da cultura político-administrativa que orbita em seus mandatos, não apenas pelas contribuições para o ensino, pelo tempo em que ficaram a frente da função executiva, ou pela quantidade de relatórios governamentais publicados e de leis promulgadas; mas também porque: 1) Bernardo de Souza Franco (1839-1841), promulgou a primeira regulamentação da instrução primária do Grão-Pará, com a Lei n. 97 de 28 de junho de 1841 e por ter sido filiado tanto a Partido Conservador, como ao Partido Liberal; 2) Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852), promulgou a Lei n. 203 de 27 de outubro de 1851, estabelecendo a obrigatoriedade escolar no Pará; 3) Francisco Carlos de Araújo Brusque (1861-1864) era descendente da nobreza italiana e portuguesa, e foi homenageado com o batismo de uma cidade em Santa Catarina, com o seu nome; 4) Miguel Antônio Guimarães, recebeu o título de Barão de Santarém, e sua trajetória foge um pouco dos padrões dos demais nomeados para a chefia das províncias; e 5) Abel Graça era de uma família na qual seu irmão e seu pai também ocuparam a presidência de outras províncias, tendo vários parentes que ocuparam importantes funções públicas.

2.3.1 Bernardo de Souza Franco

Exerceu a presidência das províncias de Alagoas, de 01/07/1844 a 09/12/1844, “[...] Carvalho, 1980 que nessa época se achava em condições anormais e perigosíssimas” (Cunha, 1896, p.73); do Rio de Janeiro, de 03/11/1864 a 06/05/1865 e de 11/07/1865 a 22/09/1865, “[...] depois de cuja comissão foi agraciado com o título de visconde” (Blake, 1883, p. 418); e do seu estado natal, o Pará, de 08/04/1839 a 20/02/1840, primeiro como titular da função, dando continuidade à obra de pacificação de seu antecessor, o marechal de campo Francisco José de Souza Soares de Andréa Souza, “[...] restabelece[ndo] completamente a ordem [e] regul[ando] a administração provincial” (Macedo, 1876, p.147) e no período de 24/02/1841 a 30/04/1842, enquanto vice a frente da chefia do executivo, expediu regulamentos que sistematizaram os serviços administrativos como a instrução primária⁴⁰.

Bernardo Franco nasceu no dia 28 de junho de 1805, na cidade de Nossa Senhora de Belém, capital da província do Grão-Pará, era filho do negociante Manoel João Franco e de D. Catharina de Souza Franco e casado com Teresa de Jesus da Gama e Silva, que era irmã da



Baronesa de Mamoré, e filha do capitão-de-mar-e-guerra José Joaquim da Silva. O seu sogro oficial, era português, e já havia feito parte da segunda Junta Provisória⁴¹ paraense, conseguiu, através das alianças matrimoniais de seus descendentes, construir “[...] uma das mais bem-sucedidas famílias dentro do aparelho do Estado” (Marin, 1985, p. 163), alcançando prestígio via casamentos de suas filhas, que lhes deram por genros “[...] nada menos do que um visconde e dois barões” (Marin, 1985, p.

163), sendo Souza Franco o referido visconde.

Antes de alcançar o reconhecimento do império, e se tornar um “[...] nome de grande notoriedade” (Beviláquia, 2012, p. 48), o futuro chefe do executivo paraense estudou Humanidades no Seminário Episcopal na capital, e em 1823, enquanto cursava a aula de filosofia racional, dirigida pelo Marquês de Santa Cruz, motivado por um impulso nacionalista “[...] o jovem de dezoito anos fez-se conspirador, entrando em conjuração contra o domínio

⁴⁰ “A regulamentação da instrução primária e secundária na província do Grão-Pará teve início com a Lei 97 de 28 de junho de 1841” (Bassalo, 2013, p. 155), promulgada por Souza Franco, que instituiu na gratuidade da instrução primária pública e definiu o programa de estudos para a escola primária.

⁴¹ Essa Junta foi eleita em março de 1822, em virtude do Decreto de 29 de setembro de 1821, que instituía no Brasil governos independentes do Rio de Janeiro. No Pará, ela foi composta exclusivamente por portugueses, que por atuarem de forma considerada excessivamente moderada, foi derrubada em 1823, por um golpe dos lusitanos radicais, adversários da autonomia brasileira (Marin, 1985, p.159-160).

português, mantido em sua província pelas tropas lusitanas” (Macedo, 1876, p.145), pelo que foi remetido preso para Lisboa, com revoltosos que conseguiram sobreviver ao bárbaro tratamento no trajeto, sendo liberado poucos dias depois, por influência de seu professor de filosofia. Quando retornou para Belém, em fevereiro de 1824, “[...] seu pai, contrariado com o seu procedimento, [...] o recolheu a uma casa comercial como caixeiro” (Blake, 1883, v.1, p. 417).

Entretanto, com a criação das escolas superiores do império em 1831, ingressou na Academia Jurídica de Olinda, num período em que a escola funcionava apenas com dirigentes interinos, na medida em que o primeiro diretor da instituição, Pedro de Araújo Lima⁴², que havia sido nomeado desde a fundação do Curso⁴³ (1828), só veio a tomar posse no dia 1 de março de 1830, pois “[...] absorvido pela política, apenas transitoriamente esteve no exercício do cargo” (Beviláquia, 2012, p. 35) atuando na função por apenas alguns meses, sendo substituído, em caráter efetivo, somente em 20 de novembro de 1839.

Assim, até o período em que obteve o grau de bacharel em Direito, no ano de 1835, sua instituição esteve administrada por Lourenço José Ribeiro (1828-1832), que “[...] deixou tradição muito honrosa entre os contemporâneos discípulos e colegas” (Beviláquia, 2012, p. 39) e pelo professor jubilado da cadeira de teologia dogmática Manoel Inácio de Carvalho (1832-1834). Souza Franco, considerado “[...] um dos melhores estudantes do seu tempo, obte[ndo] diversos prêmios” (Cunha, 1896, p. 71), teve suas lições de Direito Constitucional com o seu diretor, Lourenço Ribeiro, sendo testemunha da influência política benéfica que ele produzia em seus alunos, principalmente quanto à Constituição do Império, que era vista de forma negativa pelos dois partidos, que a retalhavam:

Os absolutistas a desprezavam, receando que, pela sua demasiada franqueza, viesse a degenerar em um governo republicano e os republicanos a detestavam por causa do poder moderador, que consideravam hostil às liberdades públicas e um despotismo encoberto. As lições do Sr. Desembargador Ribeiro os desenganaram de semelhante erro, muito mais quanto transcritas nos periódicos correram toda a província e foi então que se formou o grande partido constitucional (Figueiredo, 1859, p. 515).

Mesmo não sendo possível mensurar o nível de apropriação dessas lições no futuro presidente paraense, é perceptível sua crescente reputação decorrente do envolvimento e habilidade demonstrada no jornalismo acadêmico da Academia, redigindo *A voz do Beberibe* e colaborando com o *Diário de Pernambuco*, num momento em que os periódicos tinham fortes

⁴² Marquês de Olinda, sócio fundador do Instituto Geográfico Brasileiro, presidente da câmara dos deputados por duas vezes, senador (1837-1870), conselheiro de estado (1842), regente do império (1837-1840), manteve-se como um dos chefes do partido conservador, mas afastou-se, para fazer oposição ao triunvirato Saquarema, sendo seu último gabinete (1865-1866) nitidamente liberal (Leite Neto, 1986, p. 2333).

⁴³ O curso jurídico de Olinda foi instalado em 15 de maio de 1828, no mosteiro de São Bento (Mello, 1922, p.36).

tendências partidárias, com pouco interesse em debates filosóficos ou na literatura em sentido estrito, uma vez que “[...] os problemas políticos que agitavam o país exerc[iam] influência dominadora no ânimo da mocidade estudiosa” (Nabuco, 1907, p. 65). Um dos principais motivos para esse contexto social de turbulência se refere à sensação da população brasileira de que estava em causa o seu destino, “[...] durante os anos que precederam a abdicação de Pedro I, e os que se lhe seguiram, sob a direção da regência, num período agitado por convulsões que sacudiram o organismo nacional do Norte ao Sul” (Beviláquia, 2012, p. 656).

Logo no ano seguinte a sua formação, atuou como Fiscal da Tesouraria em Pernambuco, e ao retornar ao Pará em 1838, teve a oportunidade de ocupar no mesmo ano, a função de Procurador Fiscal da Fazenda e depois a de Juiz de Direito, da qual, em 1854, “[...]aposentou-se com o título e honras de desembargador” (Macedo, 1876, p. 147), para se tornar um advogado notável na capital do império. Foi deputado por sua província diversas vezes: primeiramente, em 1837, pelo partido conservador; e a partir de 1843, pelo partido liberal. Além disso, atuou como Ministro dos Negócios Estrangeiros da Coroa (1848); Ministro da Fazenda (1848; 1857); Conselheiro de Estado (1859); e Senador do Império (1855–1875).

Enquanto deputado geral pelo Pará, esteve envolvido em várias discussões que resultaram em ações importantes para o país, na medida em que reunia qualidades que o tornaram um grande orador como “[...] grande cabedal de instrução, conhecimentos consideráveis, muita prática em diversos ramos da e estudo constante e diário” (Macedo, 1876, p. 151). Assim, se tornou participante: da criação da província do Amazonas e do Paraná; da elaboração dos novos estatutos dos cursos jurídicos e das demais escolas superiores; da criação do Código Comercial e da Lei sobre terras devolutas. Já como senador do Império, estabeleceu a chamada “[...] tarifa Souza Franco, revendo a tarifa Alves Branco, 1857 [...] defendeu a política abolicionista e lutou pela aprovação da Lei do Ventre livre, 28 de setembro de 1871” (Leite Neto, 1986, p. 468).

Sua escolha para ocupar uma vaga vitalícia no senado, aberta após o falecimento de José Clemente Pereira em 1854, as diversas nomeações para cargos públicos indicados pelo próprio monarca, como ministro e conselheiro de estado, a conquista do título nobiliário de Visconde com a conservação do seu nome, o chamado para a chefia de três províncias, incluindo a de sua terra natal, além de sua filiação ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, são indicações claras de que Bernardo de Souza teve o reconhecimento e uma relação próxima com a Corte, podendo-se concluir que “[...] a monarquia constitucional tinha no visconde de Souza Franco firme coluna” (Macedo, 1876, p.156).

Com relação à atuação de Souza Franco ligada à instrução pública primária no período em que esteve à frente da administração da província paraense, e os reflexos das suas iniciativas para avaliarmos elementos que integram a cultura político-administrativa instaurada no seu mandato, serão colocados em pauta os seguintes relatórios: o Discurso de 15 de agosto de 1839; o proferido em 14 de abril de 1841; e o registrado em 14 de abril de 1842. Ele apresenta o ensino paraense em uma situação lastimável que apesar de apresentar melhoras no decorrer dos anos, se mantinha distante de uma situação satisfatória. Defendia que avanços na instrução da população trariam tranquilidade, segurança e sossego, para uma sociedade marcada por uma série de conflitos violentos que ocorriam no período.

Hoje, porém, e primeiro que tudo é mister tratar de viver, e viver com segurança, e com sossego, e tranquilidade; de obstar de todo o modo possível à nova irrupção da força bruta, e desenfreada contra a massa inteligente, ilustrada e pacífica; desenfreamento, e irrupção, que é sempre o resultado das pequenas desobediências não contidas, das tentativas de sedição, e do desrespeito dos inferiores para com os Superiores. Tanto sangue derramado, tantas vidas perdidas, tantas misérias e desgostos sofridos, não serão bastantes para exemplo! e que terrível exemplo (Pará, R. 1839, p. 5).

Percebe-se que o presidente defendia o ensino como indispensável para o bem-estar de uma sociedade na medida em que formaria um povo ordeiro e civilizado. Este pensamento também foi compartilhado por outros gestores, como por exemplo: Antônio Oliveira⁴⁴ (2003), quando afirma que era “[...] na ignorância e na falta de educação que resid[ia] a fonte de miséria e da desordem, dos crimes e dos vícios de toda sorte” (Oliveira, 2003, p.71), e nestes males estariam as principais causas de perigos e desprezos sociais; o inspetor da instrução pública do Maranhão Caetano José de Souza (1854-1855), defendia que o ensino deveria ser obrigatório pois seria “[...] a única forma de combater e reduzir ao silêncio os amigos da ignorância do povo, tornando-os capazes de conhecerem e cumprirem seus deveres” (Maranhão, I. 1855, não paginado).

A este respeito o Presidente da província do Pará, Jeronimo Franco Coelho (1849-1850) defendia em seu relatório que:

A instrução, em suas variadas espécies, é tanto para os indivíduos como para os povos, um poderoso elemento de felicidade, independência e superioridade; mas entre essas espécies é o ensino primário a base fundamental de toda a instrução: além de ser o primeiro elo da vasta cadeia dos conhecimentos humanos, é também o verdadeiro ensino popular, de que todos individualmente carecem para os usos e transações da vida civil e doméstica. Nos países representativos, onde os Cidadãos são chamados por direito, ou por dever a servir cargos eletivos, e a exercitar atos políticos, essa espécie se torna uma urgente necessidade social; e é por tais motivos que a

⁴⁴ Advogado, jornalista, educador, deputado geral e presidente da província de Santa Catarina (1878-1880), criou, com auxílio de amigos, uma escola noturna para adultos no Maranhão, chamada Sociedade Onze de Agosto, e a Biblioteca Popular Maranhense em São Luís com cinco mil volumes, a qual ele pessoalmente financiou até a década de 1880 (Castellanos, 2023).

Constituição mui providentemente a garante gratuita ao povo. Por tanto é obrigação, e interesse, de quem administra ou legisla, vulgarizar quanto for possível a instrução primaria (Pará, 1849, p.21).

Apesar da defesa compartilhada sobre a relevância do ensino, Souza Franco inicia seu relatório de 1839 descrevendo que a situação no Pará estava tão crítica, que, das trinta e sete cadeiras de primeiras letras existentes, vinte e três estavam vagas, e vários dos concursos abertos para o provimento das mesmas não traziam resultados, visto que “[...] ninguém tem aparecido que se queira sujeitar ao exame da Lei” (Pará, R. 1839, p. 5). Percebe-se que uma característica marcante dos relatos de Souza Franco é não se limitar a descrever as situações encontradas, mas também oferecer sugestões e melhorias, propondo como solução emergencial uma autorização do Governo para “[...] nomear quem reja interinamente as Cadeiras com o Ordenado por inteiro” (Pará, R. 1839, p.5), até que fosse substituído por professor aprovado em exame.

Além disso, no intuito de habilitar para o futuro professores hábeis para o ensino da mocidade paraense, sugere a criação de uma Escola Normal em Belém, que poderia contar com algum bom aluno dessa instituição em funcionamento no Rio de Janeiro, para dirigi-la. Para tanto, defendia que:

Mas não se deve esperar, que homens especialmente habilitados para o magistério apareçam, sem se ter tratado dos meios de os formar. Para este fim se tem instituído, em muitos Países, as – Escolas Normais –; em outros se há seguido o sistema de preparar os mestres pela pratica, conservando-se nas escolas os meninos de mais inteligência, que manifestam aspirações ao professorado, e empregando-os nelas, sob a direção dos respectivos professores, com retribuições modicas, até que assim adquiram as habilitações necessárias para regerem escolas suas⁴⁵.

A criação dessa instituição foi objeto de defesa de vários presidentes da província paraense, como afirmam Malheiros e Rocha (2015, p.37).

Entre os presidentes que ratificaram esta necessidade de criação de uma Escola Normal destinada a formar e habilitar os professores do Grão-Pará tivemos Soares D’Andréa, que esteve a frente do Governo da Província no Período de 1836 a 1839; Bernardo de Souza Franco, nos períodos de 1839 a 1840 e 1841 a 1842; João Antonio de Miranda, de fevereiro a novembro de 1840; Fausto d’Aguiar, que permaneceu a frente da Província no período de setembro de 1850 a agosto de 1852; Francisco Brusque, de junho de 1861 a janeiro de 1864; Lacerda Chermont (Barão d’Arary), que dirigiu a Província por vários períodos, entre eles, de 28 de junho a 27 de outubro de 1866, de 9 de abril a 1 de junho de 1867 e de 6 de agosto a 29 de setembro de 1868; Joaquim Raimundo Lamare, que exerceu a função no período de junho de 1867 a agosto de 1868; Abel Graça, de abril a setembro de 1870 e de julho de 1871 a junho de 1872; e por último, o Presidente Joaquim Pires Machado Portella, em seu curto mandato, que durou de janeiro a abril de 1871, quando fora de fato e de direito criada e instalada a Escola Normal do Pará

⁴⁵ PARÁ. Discurso recitado pelo Exm. Snr. Doutor Bernardo de Souza Franco. Vice-Presidente da província do Pará. Na abertura da Assembleia Legislativa Provincial¹, no dia 14 de abril de 1842. Pará: [s.n.], 1842.

Nota-se que “[...] as proposições do Presidente Bernardo de Souza Franco acabaram transformando-se na Lei nº 33 de 30 de setembro de 1839” (França, 2015, p. 56), que em seu artigo 1º autorizava ao presidente da província a estabelecer-na na capital e a enviar paraenses que dessem provas de capacidade e aplicação para realizarem seus estudos na de Niterói. Quase dois anos depois da promulgação dessa legislação, foi expedida a Lei nº 97, de 28 de junho de 1841, que criou o Liceu Paraense e regulamentou a instrução primária e secundária na Província.

Instalou-se no dia 17 de Janeiro ultimo o Liceu mandado criar nesta Cidade pelo art. 11 da Lei Provincial N.º 97 de 3 de Julho do ano pp, e bem que, Instituição nova, não esteja ainda devidamente montada, e lhe falte Casa apropriada, para qual é mister, que voteis os meios precisos; com tudo conhece-se já a vantagem deste Estabelecimento, e a emulação, que provem da reunião de todas as Aulas em um só local, unida a maior fiscalização, e zelo no ensino, vai produzindo adiantamento em grande parte dos alunos (Pará, R, 1841, p.16).

Outra proposta de Bernardo Souza presente em seu relatório de 1839 que também acabou se tornando lei, foi a regulação do ensino, na qual as Aulas teriam um centro comum, criando-se para esse fim um Diretor, que “[...] as inspecione, assista aos exames dos alunos, dê parte ao Governo de todas as ocorrências para providenciar, e exponha, e requeira as reformas precisas para dar aquelas que estiverem a seu alcance” (Pará, R. 1839, p. 5). A legislação em questão, também é a Lei nº 97, de 28 de junho de 1841, promulgada por ele, especificamente os Capítulos 4º e 5º, no qual é estabelecido o Diretor da Instrução Pública e as suas atribuições, assim como o Conselho da Instrução e suas funções.

Nos seus Discursos de 1841 identifica melhoras na situação do ensino público dos meninos, com aumento do número de Aulas, de cadeiras providas e do computo de crianças na escola, enquanto ainda era “[...] muito pequeno o número das meninas que frequenta[vam] as aulas, insuficiente o das escolas, que para elas se [tinham] criado” (Pará, R. 1841, p. 19). Além disso, de uma forma geral, se poucas eram as cadeiras de 1^{as} Letras que possuíam professores examinados, sendo quase todas dirigidas por docentes interinos ou párocos das freguesias; destaca por outro lado, a iniciativa de selecionar-se alguns jovens para estudarem em outros países, para que no retorno já capacitados, ensinassem na província paraense; isto é, as viagens pedagógicas⁴⁶.

⁴⁶ A circulação de pessoas entre os países era algo difícil (pelas longas viagens e meios de transporte), mas que acontecia com certa regularidade. Essas viagens, quando tinham como intuito a observação de outros sistemas de instrução, têm sido nomeadas pelos historiadores da educação como *viagens pedagógicas*. Antonio Viñao Frago (2001) orienta que a literatura de viagens pedagógicas é um dos gêneros mais conhecidos no âmbito da educação comparada. Esse mesmo autor indica que na segunda metade do século XIX os viajantes eram representantes do governo, viajantes independentes e também sujeitos que participavam das Exposições Universais e aponta, por ordem de predileção, os países que mais atraíam a atenção dos viajantes pedagógicos: França, Inglaterra e Alemanha, seguidos pela Bélgica.

Por fim, no seu Discurso de 1842, ele aponta para as principais causas do atraso no ensino, mas sempre apontando sua sugestão para solucioná-las todas. A primeira delas era o atraso, a imperícia e o desleixo de alguns professores, que poderia ser remediado “[...] com o andar dos tempos, e com a mais severa exatidão, nos exames que se fazem aos que se apresentam requerendo cadeiras” (Pará, R. 1842, p. 13). A Assembleia ajudaria caso autorizasse o Governo a fazer a inspeção das escolas do interior com o auxílio do Juiz de Paz, do Subdelegado, do Delegado ou do Juiz Municipal, conforme fosse mais conveniente. A segunda, é a falta dos pais convencerem ou obrigarem seus filhos a frequentarem as escolas, que poderia ser combatida com “[...] penas decretadas em posturas das Câmaras Municipais, e ter[iam] emenda aqueles, que assim desconhecem os deveres da paternidade, e que a mais santa obrigação de um Pai [era] velar cuidadosamente na educação e ensino de seus filhos” (Pará, R. 1842, p.13). A última delas, a pobreza de alguns alunos, que não tinham meios para comprar os materiais necessários ao ensino, que poderiam ser supridas, pois “[...] há[via] na lei de orçamento em vigor, quantia votada” (Pará, R. 1842, p.13), apesar dessa quantia não ter sido suficiente para atender nem um décimo das requisições dos professores.

2.3.2 Fausto Augusto de Aguiar

Fausto Augusto de Aguiar ocupou a presidência do Pará de 13 de setembro de 1850 a 20 de agosto de 1852, logo após ter deixado a chefia do executivo cearense, na qual atuou entre 13 de maio de 1848 a 2 de agosto de 1850. Sua chegada à região amazônica se deu logo após a elevação da Comarca do Alto Amazonas, que antes era integrada ao Grão-Pará, à categoria de Província (a Província do Amazonas), por meio da Lei nº 582, de 5 de setembro de 1850, que delimitou como sua extensão e limites, os mesmos da antiga Comarca do Rio Negro. Com 17 dias no exercício de sua função, em cumprimento de seu dever legal, emitiu uma Fala em 1 de outubro de 1850, na abertura da primeira sessão ordinária da Assembleia Legislativa, limitando-se a adicionar algumas informações que julgava como necessárias acerca da situação da província. No ano seguinte, apresentou seu Relatório em 15 de agosto, além de ter elaborado uma Exposição apresentada ao Presidente da Província do Amazonas em 9 de dezembro.

Fausto Augusto de Aguiar nasceu na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro em 19 de dezembro de 1817, filho do português, João Francisco de Aguiar e Narcisa Angélica de Aguiar. Iniciou seus estudos no Seminário Episcopal de São José e depois se mudou para São Paulo, onde se matriculou no Curso Jurídico em 1835, conquistando o grau de bacharel em

ciências jurídicas e sociais em 1839. O período em que esteve na Academia do Largo do São Francisco foi marcado por dificuldades administrativas, estruturais, pela baixa assiduidade tanto dos docentes quanto dos discentes, já que “[...] burlar a rotina de aferição da presença constituía-se ousadia estudantil que atribuía júbilo a seu autor” (Adorno, 2021, p. 131), além de conflitos que envolviam lentes, os diretores da instituição, aluno(a)s e em algumas situações, autoridades policiais.

Dos quarenta e três estudantes que ingressaram em sua turma no ano de 1835, apenas catorze deles conseguiram concluir o curso jurídico no período normal, sendo o futuro presidente da província paraense um deles. Destarte, por mais que naquele período, a Faculdade estivesse dominada por ideais liberais, e o Dr. José da Costa Carvalho⁴⁷ (1835 – 1836) e o Dr. Nicolau Pereira de Campos Vergueiro⁴⁸ (1837 – 1842) fossem grandes líderes desse partido e diretores efetivos que atuaram durante o quinquênio, “[...] não é temerário induzir-se que tenha sido bom estudante, ou, ao menos, regularmente aplicado” (Nogueira, 1912, v. 9, p. 3); Fausto Aguiar sempre se manteve ligado ao Partido Conservador, corroborando com o pensamento de que “[...] um ambiente extraensino, independente da relação didática estabelecida entre o corpo docente e corpo discente, foi efetivamente responsável pela formação profissional do bacharel” (Adorno, 2021, p. 106), bem como de sua concepção política.

Assim que concluiu sua formação superior, retornou ao Rio de Janeiro para trabalhar no escritório de advocacia de seu colega de classe, Carvalho Moreira (futuro Barão do Penedo), até que, por Carta Imperial de 5 de abril de 1848, foi nomeado presidente do Ceará, iniciando assim sua carreira política. No processo que determinou a sua escolha como chefe dessa província, houve grande interferência de Alexandre Vieira de Carvalho, barão de Lages, que na época era presidente do gabinete de ministros, uma vez que o advogado Fausto havia prestado “serviços profissionais ao barão de Lages, quando este titular teve de cuidar do

⁴⁷ Formado em direito pela Faculdade de Coimbra (1819), foi deputado geral, fez parte da Regência Permanente, após a abdicação de D. Pedro I, encabeçou o Partido Liberal, sendo companheiro de Feijó, Paula e Souza, Evaristo da Veiga, Bernardo de Vasconcellos e Honório Hermeto Carneiro Leão. Nomeado diretor do Curso Jurídico de São Paulo pelo Decreto de 5 de novembro de 1835, atua nele de 5 de dezembro desse mesmo ano até 24 de junho de 1836, quando se exonerou. Foi agraciado primeiramente com o título de Barão (1841), depois Visconde (1843) e por fim Marquês de Monte Alegre (1854).

⁴⁸ Português, Doutor em Leis pela Universidade de Coimbra (1801), se mudou para o Brasil em 1803, advogando em São Paulo até 1815. Recebeu terras (Sesmaria) em Piracicaba – SP, e como fazendeiro atuante fundou a empresa agrícola Vergueiro e Souza. Foi juiz das sesmarias – SP (1811), e filiado ao partido liberal, atuou como vereador da Câmara Municipal de São Paulo (1813), deputado das Cortes de Lisboa (1822), deputado constituinte (1823), deputado geral (1826 – 1828), senador (1828 – 1859), dentre outros cargos. Foi nomeado diretor do Curso Jurídico, por Decreto de 28 de janeiro de 1837, tomando posse em 13 de março do mesmo ano, exercendo a função até 12 de fevereiro de 1842 (Leite Neto, 1986, p. 2219-2220).

inventário de seu pai, o marquês de Lages, senador pelo Ceará, falecido em 1º de abril de 1847” (Abreu, 1919, p. 115).

Depois de atuar de 13 de maio de 1848 a 2 de agosto de 1850 no executivo cearense, foi chamado para comandar o Pará, tomando posse em 13 de setembro de 1850, sendo mantido na função pelo Governo Imperial até 20 de agosto de 1852. Após o término de seu mandato, elegeu-se deputado geral, no mesmo ano, pela própria província paraense, passando a atuar a partir de 1853 e praticamente se mantendo no cargo até 1875, uma vez que não teve mandato entre 1865 até 1868. Com a morte do conselheiro de estado Visconde de Souza Franco (1875), foi escolhido senador pela província, “[...] em lista tríplice com o cônego Siqueira Mendes e o dr. João Lourenço Paes de Sousa” (Nogueira, 1912, p. 45).

Dentre as ações e posicionamento manifestados em falas realizadas durante sua carreira como parlamentar, pode-se destacar apenas que “[...] votou a favor da lei do ventre livre; participou da comissão especial que apoiou a proposição dos sexagenários, aprovada pela Câmara e enviada para o Senado” (Leite Neto, 1986, p. 761). Essa participação discreta, corrobora com a afirmação de Nogueira (1912, p. 45) de que “quer na Câmara dos Deputados, quer no Senado, a sua figura como parlamentar foi sempre de pouco destaque”, situação também comentada por Macedo (1876, p. 112), alegando que sua falta de protagonismo se justificava “pelo pendor natural do seu espírito, [que] fugia as situações de relevo, a evidência, que lhe era sempre incômoda, ainda que justificada por motivos irrecusáveis”.

Dessa forma, chama a atenção como um agente cuja atuação não era vista com destaque, mas mesmo assim conseguiu exercer altos cargos públicos e políticos, dos quais um deles tinha caráter vitalício e nomeação direta pelo imperador, após eleição via lista tríplice, permitindo-lhe que se tornasse um dos seis senadores que o Pará teve durante todo o Império⁴⁹. O fato de ser sócio de uma instituição fosse alinhada aos interesses do monarca, como era o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, por si só, não justifica o protagonismo alcançado por Augusto de Aguiar. Sua chegada ao senado não era esperada, pois a escolha do cônego Siqueira Mendes, o mais votado na lista tríplice, “[...] esteve durante algum tempo mais ou menos assentada [...] pelo imperador” (Nogueira, 1912, p. 46), mas em virtude de confidenciar que só poderia ocupar a função por pouco tempo, haja vista a iminente separação do Pará e a

⁴⁹ Senadores Paraenses durante o Império: 1) José Joaquim Nabuco de Araújo (04/05/1826 a 20/04/1840); 2) José Clemente Pereira (24/01/1843 a 10/03/1854); 3) Bernardo de Souza Franco (12/06/1855 a 08/05/1875); 4) Fausto Augusto Aguiar (13/04/1877 a 15/11/1889); 5) Antonio Joaquim Gomes do Amaral (20/07/1885 a 15/11/1889); 6) Manuel José de Siqueira Mendes (16/03/1886 a 15/11/1889) (Leite Neto, 1986).

consequente autonomia da Amazonia (informação que foi amplamente divulgada), acabou não sendo escolhido por D. Pedro II.

Sua atuação como presidente do Pará, que fora determinante para sua inserção, manutenção e crescimento na carreira parlamentar, enfatiza sua atuação no ensino, tendo como diretores da instrução pública, o futuro desembargador, senador pelo Amazonas, barão e visconde de Mamoré (nomeado em 18 de maio de 1852) além de presidente das províncias do Pará, Maranhão, Bahia e Pernambuco, Ambrósio Leitão da Cunha (Pará, 1987). Apesar de não mencionar em seus relatórios o nome de seus diretores, Fausto tinha conhecimento e experiência na função, por ter exercido “[...] por algum tempo, no princípio da sua carreira, o cargo de inspetor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro” (Nogueira, 1912, p. 45).

Em relação a suas ações e iniciativas ligadas ao desenvolvimento da instrução pública primária, analisadas por meio de seus relatórios governamentais e dispositivos legais promulgados no momento em que esteve à frente da presidência da província do Pará, percebe-se que Augusto de Aguiar não se limitou a descrever a situação em que esse ramo do serviço público se encontrava, nem se restringiu a propor soluções para os problemas identificados, sem a necessária articulação para a sua viabilidade; ele integrou um processo que resultou na aprovação da Lei n. 203, de 27 de outubro de 1851, que organizou a Instrução Pública na capital e no interior, e na criação do Regulamento do Liceu Paraense e das aulas de ensino primário da Província, no ano seguinte; a partir dessas medidas “[...] os relatórios dos presidentes da província do Pará de 1852 a 1875, registraram significativo aumento no número de escolas de instrução primária e de alunos matriculados” (Nery, 2021, p. 74).

Esse aumento no quantitativo de estudantes e locais de ensino era indispensável para que a província paraense começasse a sair do “[...] estado lastimável em que a instrução pública se acha[va]” (Pará, R. 1851, p.44), no qual as aulas eram frequentadas por apenas 1.346 meninos no ano de 1851, havendo apenas cinco escolas primárias criadas para atender as meninas, justificando assim o apelo feito pelo presidente por reformas radicais e urgentes para o setor, pois segundo ele “[...] a educação da mocidade e[ra] uma das primeiras necessidades morais de que cumpr[ia] cuidar” (Pará, R. 1851, p. 44-45), pois o futuro da sociedade dependeria dela. Assim, Fausto Augusto fazia a defesa de que:

A instrução primaria é a que cumpre que seja tão generalizada e disseminada, quanto o permitirem os meios, de que se puder dispor, porque é a que toca e interessa a todas às classes do povo, e forma a base principal de sua educação; é, demais, a, que a Constituição lhe garante gratuitamente (Pará, R. 1851, p. 47).

Esse princípio de disseminação e generalização do ensino primário e da garantia de acesso gratuito ao mesmo foi incorporado, poucos meses depois, na Lei n. 203/1851, recebendo

um caráter de obrigatoriedade, na medida em que estabeleceu que “[...] toda pessoa, que tiver a seu cargo meninos, é obrigada a dar-lhes instrução primária” (Pará, Lei nº 203 de 27 de outubro, 1851), devendo os párocos, os professores e os delegados da instrução empregarem todos os meios necessários para o cumprimento dessa determinação. Entretanto, o presidente Fausto não demonstrava ter uma boa confiança na atuação e colaboração dos docentes, pois acreditava ser uma exceção quando eles eram hábeis para a função e zelavam pela formação de seus discípulos. Ele pretendia transformar o magistério numa “[...] profissão ambicionada por homens de merecimento” (Pará, R. 1851, p. 45-46), necessitando oferecer os meios para capacitá-los, uma vez que para essa finalidade “[...] se tem instituído, em muitos países, as Escolas Normais; em outros se tem seguido o sistema de preparar os mestres pela prática” (Pará, R. 1851, p. 46); mas, apesar de conhecer as vantagens do primeiro modelo de formação docente, achava inviável a sua instalação, pois “[...] a província não dispunha de recursos financeiros e técnicos para implantá-las” (França, 2015, p. 59), sendo assim favorável à adoção do sistema de professor adjunto. Nessa lógica, “Os discursos da época tentavam imputar um caráter ‘científico’ à formação via escolas normais, atribuindo à formação do mestre-escola o signo do atraso, já que se dava por meio da prática” (Gondra; Schueler, 2008, p.198), haja vistas as disputas entre modelos de formação docente, na tentativa de substituir-se o “[...] antigo’ mestre-escola pelo ‘novo’ professor” (França, 2015, p. 66). Mas, ambos modelos de formação coexistem por longo período, disputando entre si “[...] a primazia dos processos de formação e de conquista de autonomia para um campo de formação” (Gondra; Schueler, 2008, p. 18).

Por fim, Augusto Aguiar informa em seu relatório sobre a presença de Antônio Gonçalves Dias, distinto literário maranhense na Capital da Província, enviado pelo Governo Imperial a fim de informar sobre o estado da instrução pública na região, e essa visita resultou em “[...] um dos documentos mais importantes para o estudo da questão do ensino no Estado do Pará no período Imperial” (Damasceno, 2015, p. 35), datado de julho de 1852. No extenso Relatório Gonçalves Dias, “[...] um complexo conjunto de critérios para traduzir a realidade da Instrução Pública nas Províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande, Paraíba, Pernambuco e Bahia” (Damasceno, 2015, p. 36), são colocados em prática, classificando-as, quanto aos diferentes estágios de adiantamento da instrução, nas seguintes colocações “[...] em primeiro lugar a Bahia [...] vem depois Pernambuco e Maranhão no mesmo paralelo, segue-se o Pará, depois o Ceará, por fim, e iguais entre si, Paraíba e Rio Grande do Norte” (Gonçalves Dias, 1852, p. 338).

2.3.3 Francisco Carlos de Araújo Brusque

Francisco Carlos de Araújo Brusque foi nomeado por Carta Imperial em 20 de março de 1861, exerceu a presidência da Província do Pará de 23 de junho de 1861 a 27 de janeiro de 1864, logo após ter atuado, entre 21 de outubro de 1859 a 17 de abril de 1861, na chefia do executivo da Província de Santa Catarina. Em sua gestão da região amazônica, promoveu melhorias na infraestrutura pública, “[...] estudou os costumes e hábitos indígenas da região, propiciou a catequização, proteção e fundação da Aldeia Santa Leopoldina para os Índios Tambés” (Memória Política de Santa Catarina, 2022), além de ter revidado aos ataques sofridos pelos navios de guerra peruanos *Morona* e *Pastaza*. Alguns de seus atos e apelos ao Legislativo encontram-se registrados nos relatórios governamentais que apresentou a Assembleia paraense: o de 17 de agosto de 1861 (Tipografia do Diário do Grão Pará); o de 1 de setembro de 1862 (Tipografia de Frederico Carlos Rhossard); e o de 1 de novembro de 1863 (Tipografia de Frederico Carlos Rhossard).

Francisco Carlos de Araújo Brusque nasceu em 24 de maio de 1822, em Porto Alegre/RS, filho de Francisco Vicente Brusque e Delfina Carlota de Araújo Ribeiro, sendo descendente tanto da nobreza italiana quanto portuguesa⁵⁰. Foi a São Paulo, e ingressou no Curso Jurídico da Faculdade na turma de 1841-1845, que no último ano compunha-se apenas de quinze estudantes; “[...] diminuto embora, numericamente, era notável, pelo talento e pela aplicação, o punhado de moços que se bacharelaram em 1845” (Nogueira, 1907, p. 99), que quase todos conseguiram destaque na vida pública. Dentre seus colegas de turma, o já mencionado, Ambrósio Leitão da Cunha também seria escolhido para dirigir o executivo paraense (1858), um pouco antes dele, além do também já apresentado, Dr. Eduardo Olímpio Machado, que atuou como presidente da província do Maranhão (1851-1855).

No período em que esteve na Academia, vivenciou um momento considerado de “acefalia” na instituição, uma vez que, após a saída do diretor Nicolau Pereira de Campos Vergueiro em 4 de fevereiro de 1842, a Escola ficou sem um novo ocupante efetivo na função até 1857, pois o substituto nomeado, o Visconde de Goyana, só foi tomar posse nessa data. Assim, diretores interinos, escolhidos pelo presidente da província paulista, ou o conselheiro

⁵⁰ Seu avô, *Nicolau Bruschi*, era um nobre de Floresça que se mudou para Portugal, onde se tornou Mordomo-mor do Paço; sua avó, *Ana Joaquina Vieira de Aguiar e Almada*, pertencia à alta nobreza lusitana; seu pai, *Francisco Vicente Brusque*, militar, acompanhou a Família Real Portuguesa em sua vinda para o Brasil em 1808, sendo incorporado ao exército brasileiro e promovido a Tenente Coronel de Milícias; sua mãe, *Carlota de Araújo Ribeiro*, era filha do Comendador José Antônio Araújo Ribeiro, de nobre ascendência lusitana (O Município, 2016).

Brotero, como o decano da congregação, assumiam, de maneira provisória, a direção. Apesar das dificuldades na turma de 1841-1845, dois discentes defenderam teses e obtiveram o grau de doutor: Eduardo Olímpio Machado, aprovado como o grau *simpliciter*⁵¹; e Martim Francisco Ribeiro de Andrada Júnior, que foi nomeado lente em 1854, jubilandando-se apenas em 1881.

Francisco Brusque também defendeu teses, mas não conseguiu ser aprovado, mesmo tendo feito “[...] bom curso acadêmico, e tido como estudante talentoso e aplicado” (Nogueira, 1907, p. 108), em razão provavelmente, pelo grau de envolvimento nos distúrbios de 1843; embates que refletiram no contexto de convulsões políticas, cuja “[...] efervescência do ambiente social havia forçosamente de influenciar sobre o espírito da mocidade acadêmica” (Nogueira, 1907, p. 63). Em resumo, uma simples discussão entre discentes do Largo do São Francisco e o presidente da província de São Paulo, o coronel Joaquim José Luiz de Souza, numa apresentação realizada no pequeno teatro localizado no pátio do Colégio, resultou na prisão arbitrária de vários alunos, e na consequente demora proposital na soltura, ganhando maior repercussão e consternação em favor dos presos.

Entretanto, outros fatores parecem ter sido mais determinantes para o desastre da sua defesa de teses, como: a resistência ao seu partidarismo exaltado, principalmente entre os políticos adversos, característica que faz parte na história da Academia do Largo do São Francisco, visto que tinha “[...] notadamente uma intensa disputa política entre liberais moderados e radicais” (Adorno, 2021, p. 109); assim como, ausência de simpatia com seus modos. Um ponto ainda mais particular, que pode ser percebido como um agravante na construção de uma imagem negativa para o discente, diz respeito a viver conjugalmente com uma senhorita, filha de uma conceituada família paulistana na condição de solteiro e sem a aprovação da igreja, numa época em que vários dos seus lentes eram membros eclesiásticos, como por exemplo: o padre Manuel Joaquim, professor de Direito Natural; o padre Ancleto, que ministrava Direito Eclesiástico; o padre Vicente Pires da Motta, que lecionava Direito Civil. Relacionamento que termina de maneira trágica, com o falecimento de sua amada, num naufrágio rumo ao Rio Grande do Sul onde realizariam seu casamento (Nogueira, 1907).

Ao alcançar o grau de bacharel em direito em 1845, retornou, assim que se formou, para sua terra natal, filiando-se ao Partido Liberal, e já no ano seguinte, o sobrenome original de sua família, que era “*Bruscchi*”, “foi abasileirado para Brusque” (Memória Política de Santa Catarina, 2022), e este acabou sendo o nome dado posteriormente à antiga Colônia de Itajahy,

⁵¹ Nogueira (1907, p. 106) destaca que “[...] não sab[ia] a que atribuir esse relativo insucesso”. Em sigilo, a congregação votava A (aprovação) ou R (reprovação), sendo “considerados totalmente reprovados aqueles que merecessem RR e simplesmente aprovados aqueles que obtivessem apenas um R (Venâncio Filho, 1977, p. 36).

em Santa Catarina, como uma homenagem ao chefe do executivo, que em 1860, “[...] acompanhou pessoalmente os primeiros imigrantes alemães que [lá] se instalaram” (História, dez. 2011, p. 9).

A carreira política de Araújo Brusque não se restringiu à chefia dessas duas províncias, visto que já havia ocupado as funções de Deputado Provincial (1849-1856) e Deputado Geral (1856-1859) pelo Rio Grande do Sul; depois das experiências a frente do executivo, atuou como Ministro da Marinha, de 31 de março a 31 de agosto de 1864 e interinamente como Ministro da Guerra do Império, de 31 de maio a 31 de agosto do mesmo ano; voltou a exercer a função de Deputado Geral (1863-1866) e (1873 a 1875), mas dessa vez como representante do Amazonas; além de ter feito as campanhas do Sul, “[...] obteve a medalha de mérito militar de ouro, com honras de coronel” (O Município, 2016).

Durante seu mandato como presidente da província do Pará (1861-1864) contou com o “[...] digno diretor da instrução pública, dr. Joaquim José de Assis” (Pará, R. 1861, p. 23), destacado em dois de seus relatórios apresentados a Assembleia Província, como “[...] diretor da instrução pública, que vos será presente, [e] colhereis outras informações” (Pará, R. 1862, p. 82); documento que, segundo o §8º do artigo 22 da Lei n. 97 de 28 de junho de 1841 e o §7º do artigo 41 do Regulamento de 5 de fevereiro de 1852, constituía uma das suas atribuições como diretor, e que fora anexado ao relatório do presidente apresentado no dia 1 de novembro de 1863.

Joaquim José de Assis também era bacharel em Direito (1854), e após concluir seus estudos na mesma Faculdade de Araújo Brusque, se mudou para a província do Pará em 1855, para atuar como secretário de governo do presidente Sebastião do Rego Barros (1853-1855/militar/), casando-se no ano seguinte com a filha do fazendeiro Manoel Vicente Fôro. Foi membro da primeira comissão diretora do partido liberal da região, desenvolvendo ali grande parte de sua carreira pública e política, atuando em funções como de Procurador Fiscal (1857), diretor da instrução pública, e deputado provincial, dedicando-se posteriormente ao jornalismo, e, “[...] por serviços prestados na imprensa à situação progressista, a cadeira de deputado à Assembleia Geral pela província de Mato Grosso (1867-1868)” (Nogueira, 1912, p. 159) lhe foi incumbida.

Em relatório apresentado ao presidente Francisco Brusque, também liberal, faz apontamentos sobre o estado do ensino no Pará especificando as repartições cujo acompanhamento estaria sobre a competência da diretoria: as escolas do “[...] ensino primário de ambos os sexos, tanto públicas, quanto particulares; os estabelecimentos também públicos e particulares, destinados aos dois grandes ramos de instrução; a biblioteca pública e a secretaria

respectiva” (Pará, D. 1863, p. 1), ponderando considerações específicas para cada um desses ramos da instrução; além dos “[...] mapas, relações e notas, [em anexo] que apresent[a] a V. Exc. [que] servir[iam] para maior esclarecimento do que [vinha a] dizer” (Pará, D. 1863, p. 20), trazendo em um deles a relação nominal dos empregados da diretoria da instrução pública, com o seu respectivo vencimento.

Quadro 12: Diretoria da instrução pública do Pará em 19 de setembro de 1863

Emprego	Nome	Tempo de serviço até 30 de junho	Vencimentos	
			Ordenados	Gratificação
Diretor	Dr. Joaquim José de Assis	2 anos e 2 meses	1:800\$000	800\$000
Secretário	Antonio Firmo Dias Cardozo	1 ano e 5 meses	800\$000	200\$000
Oficial	Raymundo Herculano de Souza Castro	1 ano e 2 meses	600\$000	200\$000
Amanuense	João Lício Pinto Guimarães	6 anos e 1 mês	400\$000	200\$000
Arquivista	Vago	-	400\$000	200\$000
Porteiro	Manoel d’Abreu da Silva Cyriaco	3 anos e 1 mês	600\$000	100\$000

Fonte: Relatório da Diretoria da Instrução Pública de 19 de setembro de 1863.

Os dados demonstram que o valor dos ordenados dos agentes responsáveis pela fiscalização do ensino variava entre províncias, sendo maiores os oriundos da província do Pará, por exemplo, que o vencimento dos inspetores e dos secretários da instrução pública do Maranhão, na medida em que “[...] o ordenado daquele [era] de um conto de réis e duzentos mil réis e este de quatrocentos mil réis, não podendo o professor ser professor público” (Castro, 2009, p. 69). Além de permitir a identificação precisa do dia em que o diretor da instrução pública, Joaquim José de Assis, começara a exercer a função, essa informação ajuda a calcular o tempo de atuação, possibilitando análises e comparações com outros sujeitos que também ocuparam a chefia dessa diretoria.

Quanto às impressões de sua atuação em prol do desenvolvimento da instrução pública primária paraense, analisadas em seus relatórios governamentais e em dispositivos legais por ele promulgados, que refletem aspectos de sua cultura político-administrativa, percebe-se que por mais que o presidente apresentasse ressalvas, defendia que a Assembleia Legislativa mantinha uma forte atuação no setor, afirmando que ela “[...] muito já t[inha] feito a bem deste importante ramo da administração pública” (Pará, R. 1861, p. 21) e continuaria empenhada a fazê-lo, já que “[...] este importante ramo do serviço público tem melhorado consideravelmente” (Pará, R. 1863, p. 91). Ele corrobora com tais ações, elogiando essa postura, pois: “De todos os ramos administrativos é sem dúvida alguma a instrução pública o que deve ocupar os maiores cuidados do legislador e do governo. Vós o tendes reconhecido; as vossas leis o atestam e os vossos atos o demonstram por modo digno de louvor” (Pará, R. 1861, p.20).

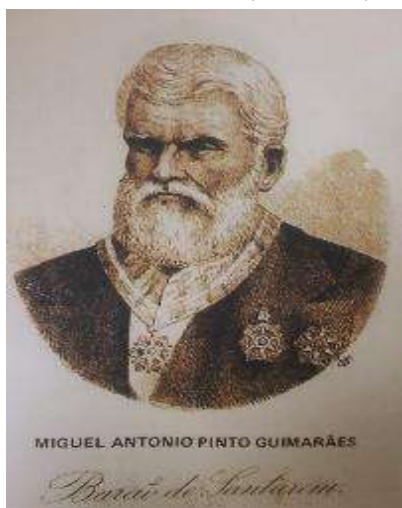
O presidente Brusque demonstra em sua fala, que não só acompanhava as iniciativas do Legislativo voltadas para o fortalecimento do ensino na região, como também havia realizado “[...] um estudo mais profundo e analítico [...] para reconhecer o lucro do capital que emprega[vam]” (Pará, R. 1861, p. 20) no mesmo, concluindo que apesar do empenho demonstrado, as instituições escolares apresentavam um problema grave, capaz de sempre comprometer os avanços na instrução da população: a situação do magistério primário. Ele aponta que num momento em que o professor era a própria escola, a docência não poderia ser exercida por mestres que não fossem habilitados, que encarassem sua função como um simples emprego, ou mero meio de vida, sem a consciência do dever da função e do papel que representavam. Assim, considerava que, de uma forma geral, as Aulas não estavam à altura de suas funções, nem das necessidades daquele século.

Por isso, defende que o professor “[...] conquiste pelo saber, instrução e moralidade, o verdadeiro lugar que lhe compete” (Pará, R. 1863, p. 91), e no intuito de propiciar essas condições, apela para o estabelecimento de uma Escola Normal na Província, na medida em que, a formação oriunda dessa instituição, “[...] sob a influência da ciência pedagógica, com uma direção inteligente e uma inspeção severa e ativa em todas as localidades, uniformizada e obrigatória” (Pará, R. 1861, p. 20) traria grandes resultados práticos, por mais que um curto espaço de tempo não seria “[...] suficiente para se apreciar devidamente o resultado das medidas tomadas” (Pará, R. 1862, p. 79); mas era certo que a escola tenderia a “[...] aperfeiçoar-se e o magistério trilha[ria] caminho mais seguro para alcançar o grande fim a que [era] destinado” (Pará, R. 1862, p. 79).

Por fim, um último aporte levantado por Francisco Brusque em relação à situação do ensino paraense diz respeito à proporção da sua difusão haja vista a população escolar sem acesso à escola e a despesa realizada. O parâmetro utilizado pelo gestor, fundamentado em estudos estatísticos realizados para que uma região fosse considerada como regularmente instruída, seria quando “[...] a população escolar est[ivesse] para a população geral na razão de 1/10” (Pará, R. 1861, p. 20). No levantamento realizado em sua gestão, “[...] os meninos que recebem instrução estão para a população, como 1/73” (Pará, R. 1861, p. 21), havendo uma Aula a cada 3.424 habitante, uma Cadeira para cada 35 estudantes matriculados. Entretanto, ele mesmo apresenta a ressalva em seus relatórios dos anos seguintes que “[...] o número de alunos dos anos antecedentes tinha muito de fantástico” (Pará, R. 1863, p. 92), pelo não envio de alguns mapas e pela falta de fiscalização dos mesmos, reconhecendo que “[...] a estatística das escolas é neste ano mais real, do que nos anos anteriores” (Pará, R. 1862, p. 80).

2.3.4 Miguel Antônio Pinto Guimarães – Barão de Santarém

Miguel Antônio Pinto Guimarães foi várias vezes vice-presidente da Província Paraense a partir de 1850, tendo a oportunidade de assumir a chefia do executivo em quatro ocasiões: de 31 de julho de 1855 a 16 de outubro de 1855; de 16 de maio de 1869 a 8 de novembro de 1869; de 22 de abril de 1871 a 3 de julho de 1871; de 5 de novembro de 1872 a 18 de abril de 1873 (Galvão, 1894). No exercício dessa função, além de ter promulgado vários dispositivos legais, elaborou os seguintes relatórios governamentais, apresentados à Assembleia Provincial: o de 15 de outubro de 1855 e o anexo de sua Fala em 16 de outubro de 1855; o de 15 de agosto de 1869; o de 8 de novembro de 1869; e o de 18 de abril de 1873. Ele nasceu na Vila de Santarém, no Pará, em 8 de janeiro de 1808, filho de Miguel Antônio Pinto Guimarães



e Tereza Joaquina de Jesus. Existem algumas incongruências em relação ao início de sua vida, na medida em que uma versão afirma que ele vinha de uma família humilde, na qual tinha que pescar para sobreviver, mas depois se tornou um empresário muito rico e um político respeitado, deixando muitas posses para seus familiares (Meira Filho, 1976); enquanto outra questiona essa origem “pobre” do gestor, “[...] já que seu pai (de mesmo nome) possuía o título de ‘capitão’ e foi descrito como um comerciante português que prosperou na Vila de Santarém

onde se instalou em 1790” (Papavero; Overal, 2011, p. 25). De fato, seu nome aparece em um documento público em 1831, numa reunião convocada pelo comandante militar João Batista da Silva no intuito de tratar sobre a defesa da cidade contra uma rebelião de partidários do cônego Batista Campos⁵². O jornal *A Constituição* de 14 de setembro de 1882, em artigo intitulado “O Barão de Santarém” descreve que ele empunhou armas durante o conflito da Cabanagem, comandando pontos arriscados contra os revoltosos, e pouco tempo depois foi nomeado comandante do corpo de trabalhadores de Souzel (*A Constituição*, 14 de setembro de 1882).

Essa versão sobre ser descendente de uma família de comerciantes vindos de Portugal, é corroborada em estudo realizado por Rosa Marin (1985), que acrescenta uma circunstância trágica na história familiar: a de que seu pai houvera sido assassinado pelos

⁵² Uma das figuras centrais responsáveis pelo momento inicial das revoltas na província foi o **cônego, jornalista e advogado** João Batista Gonçalves Campos, ou apenas Batista Campos, como ficou conhecido. Ele foi o **principal mentor intelectual do movimento revoltoso**, sobretudo a partir de suas publicações no primeiro periódico da província, o jornal “O Paraense” (Souza, 2019, grifo nosso).

nativos da região em decorrência de conflitos relacionados ao monopólio português sobre as casas comerciais. Desde o período colonial, Belém funcionara como uma região que se destacava “sobre todas as outras cidades do Brasil quanto ao número de artigos de exportação, [qu]e, de fato, monta[vam] a não menos de 14” (Spix; Martius, 1976, p. 26), com itens que variavam de açúcar, cachaça, melaço, café, cacau, algodão, até finas madeiras de marcenaria, madeiras de construção e que posteriormente iria a ser a de maior destaque, que é a borracha.

No período próximo à independência “[...] contava-se uma média anual de cem navios no porto” (Marin, 1985, p. 161), que eram ligados a cidades e vilas que funcionavam como centro de distribuição desses produtos, possuindo casas comerciais geralmente pertencentes a cidadãos portugueses, sendo os portos de Santarém, Cametá e Óbidos, os que mais se destacavam. Assim como nas demais regiões do país, havia um monopólio comercial nesses centros, enriquecendo seus donos e explorando as riquezas e os extratores de tal forma, que esse rancor originou uma onda de violentos conflitos fazendo com que de 1822 até 1835, muitos comerciantes portugueses fossem “[...] injuriados e ameaçados a ponto de boa parte fugir e se retirar para Portugal; vários foram mortos, como Francisco Corrêa em Cametá e Miguel Antônio Pinto Guimarães em Santarém” (Marin, 1985, p.161), sendo esse último, o pai do futuro Barão de Santarém.

Esse ressentimento em relação ao assassinato de seu pai poderia explicar, num primeiro momento, o envolvimento de Miguel Guimarães na Guarda Nacional, uma instituição cujo objetivo era o de estabelecimento da ordem nas províncias, mas que acabaram fazendo com que ganhasse espaço como liderança no combate às forças que invadiram Santarém, durante a Cabanagem, sendo determinante para que “[...] pouco tempo depois fo[sse] nomeado comandante do corpo de trabalhadores de Souzel” (A Constituição, 14 de setembro de 1882, p. 1). Percebe-se também, que a partir do momento em que mandatários locais, como comerciantes e proprietários de terras, começaram a fortalecer seu controle na ocupação de postos-chaves, através da influência dessa Guarda, a instituição passou a assumir “[...] a condição de mais um meio de formação de uma elite local, constituindo-se em ferramenta de domínio [...] passando a definir as eleições locais” (Nunes, 2005, p. 109).

Com relação à formação acadêmica, ao jornal *O Liberal – PE* (1873) apresentar “o Barão de Santarém [como] homem de todos os partidos e inteiramente baldo de instrução” (*O Liberal*, 31 de março de 1873, p. 3), somada ao silêncio em todas as suas biografias consultadas, quanto a sua formação, entende-se que isso acontece, justamente por ele não ter feito nenhum curso superior. Além de empresário bem-sucedido, dono de fazendas com plantações de cacau, borracha e seringais nativos e silvestres, e detentor do engenho de açúcar mais próspero da

época⁵³, foi filiado e diretor do Partido Conservador no Baixo Amazonas, tendo a oportunidade de ocupar diversos cargos públicos como: coletor das rendas provinciais (1844); delegado de polícia (1849); diretor do censo do município de Santarém (1851); coronel comandante superior da Guarda Nacional das Comarcas de Santarém, Óbidos e Monte Alegre (1852); vereador (1848 a 1877); presidente da Câmara (1853 a 1877); deputado provincial (1854 a 1872); delegado literário (1871 a 1875); além de ter recebido o “[...] título de Barão de Santarém em 17 de maio de 1871, agraciado pela Princesa Isabel durante o período da Regência do Império” (Araújo, 2022, p. 117).

O recebimento dos títulos nobiliários de dignitário da Imperial Ordem da Rosa (1867), e de Barão (1871), demonstram o reconhecimento do governo imperial pelas suas ações; entretanto, o fato de ter feito “[...] parte de diversas listas tríplexes para senador da província” (A Constituição, 14 de setembro de 1882, p. 1), e nunca ter sido escolhido para exercer o cargo vitalício pelo monarca, que em diversas ocasiões, como quando escolheu Fausto Augusto de Aguiar, optou por um membro que não era o mais votado, aponta para uma relação distante com a Corte. Além disso, quando o jornal *O Estado* (2024) afirma que exerceu “[...] todos os cargos de eleição popular” (O Estado net, 20 de outubro de 1824), ou que atuou em determinadas funções “por nomeação do governo da Província” (O Estado net, 20 de outubro de 1824), infere-se que foi perceptível a falta de nomeações para funções cuja indicação era atribuição do próprio D. Pedro II, como conselheiro, ministro, dentre outras.

Enquanto esteve à frente da chefia do executivo paraense, contou com “[...] o ilustrado e prestimoso bacharel Antonio Gonçalves Nunes [como] diretor da instrução pública” (Pará, R. 1869a, p. 6) – o futuro Barão de Igarapé-Miry (1883) –, até a aposentadoria em 26 de outubro de 1870. Natural de Belém, bacharel em direito pela Faculdade de Olinda (1844), se tornou um dos chefes do partido conservador do Pará, assim como o Barão de Alcântara, atuando como deputado provincial em diferentes legislaturas, sendo presidente da casa por 3 vezes (1870, 1871 e 1872), além de ter participado da fundação da Sociedade Filomática Paraense, cujo objetivo era desenvolver as Belas Letras, a arqueologia, a história e geografia da província, que originou um jornal que teve sua primeira edição em 1846 e foi seu colaborador. Com a saída de Nunes, tomou posse o médico “Francisco Pereira de Sousa Junior [que foi] diretor geral da instrução pública” (Pará, R. 1872b, p. 9), em 1 de dezembro de 1870, auxiliando o presidente em várias decisões relacionadas ao setor, como quando “[...] tendo em vista [...]

⁵³ Por volta de 1865, em sociedade com o americano Romulus J. Rhome, criou a Fazenda Taperinha, onde funcionou o engenho de açúcar mais próspero da época e o único com moinhos movidos a vapor. (Papavero; Overall, 2011, p. 46).

ofício dirigido ao diretor geral da Instrução [...] resolv[eu] declarar de 3ª entrância os supraditos professores, e considera-los normalistas para perceberem o ordenado de 1:000\$000 e 1:400\$00 réis de gratificação” (Pará, R. 1873, p. 7), visto que tinham sido aprovados em exame.

Além de ter aprovado o Regulamento do Colégio de Nossa Senhora do Amparo, através da Lei nº 608/1869, podem-se destacar como outras iniciativas ou ações voltadas para a melhoria do ensino primário paraense, executadas no momento em que esteve no exercício da chefia do executivo, capazes de refletirem aspectos de sua cultura político-administrativa e encontradas em seus dispositivos legais e relatórios governamentais, verifica-se que em seus discursos, faz uma apologética à importância de se instruir a população, e, para alcançar esse fim, o setor deveria ser priorizado, pois “[...] a influência que a educação da mocidade exerce sobre os destinos da sociedade vale a pena de quaisquer sacrifícios, que se façam neste sentido” (Pará, R. 1855, p. 5), como por exemplo, a disponibilidade de recursos para o fornecimento de mobílias e utensílios indispensáveis às escolas, ou aos objetos já previstos no artigo 33 da Lei n. 203 de 27 de outubro de 1851⁵⁴. Ele complementa seu posicionamento em outra fala, afirmando que:

Este assunto, por sua, natureza de grande importância, vos convida a sérios estudos: dele depende não só o engrandecimento moral e material da Província, como também a reforma nos costumes daquela parte da população ainda imersa nas trevas da ignorância. Estou convencido de que é a educação que dá ao homem esta soma de virtudes morais e sociais, que o distinguem no meio de seus semelhantes (Pará, R. 1869a, p. 6).

Assim, apoiar o ensino seria prestar um serviço relevante para a Província, e o auxílio das informações estatísticas apresentadas nos relatórios dos diretores da instrução pública eram fundamentais para as propostas de reforma do setor, pois revelavam o estado em que o estado em que o mesmo se encontrava. Em relação a essa situação do ensino, no seu primeiro relatório como presidente da província paraense, relatava que “[...] nenhum melhoramento tinha tido a Instrução Pública da Província” (Pará, R. 1855, p. 15), e quase vinte anos depois, no seu último discurso, afirmava que “[...] este importantíssimo ramo do serviço [...] ainda não esta[va] desenvolvido entre nós como é para desejar” (Pará, R. 1873, p. 6-7).

Vale ressaltar que a principal e recorrente justificativa apontada pelo gestor como impeditiva desses avanços era a “[...] falta sobremaneira sensível de pessoas habilitadas a quem o Governo confie o importante ministério de disseminá-la” (Pará, R. 1855, p. 15). Pinto Guimarães deixa claro em seus discursos que a maior parte dos seus docentes se encaixava

⁵⁴ “Artigo 33. Às professoras e aos professores vitalícios da instrução primária serão prestados pelo Tesouro Público Provincial o número de bancos e bancas que for designado pelo Governo para cada escola; devendo ter esses objetos a duração de oito anos” (Pará, Lei 203, 27 out. 1851).

nesse perfil, a ponto de afirmar, em relação às aulas primárias vagas, que seria melhor “[...] deixá-las em abandono, que entregá-las aos substitutos do artigo 17 da lei nº 203 de 27 de outubro de 1851⁵⁵” (Pará, R. 1855, p. 4), pois ninguém habilitado se submeteria a exercer uma função tão desafiadora, recebendo um ordenado tão baixo, e por isso, apelava para que se elevasse a gratificação dos professores.

Com relação a essa necessidade de buscar pessoas capacitadas para atuarem na carreira docente, por mais que Miguel Guimarães fizesse ponderações sobre a necessidade de “[...] adotar-se algum meio de habilitar pessoas para esta espécie do magistério público” (Pará, R. 1855, p. 5), oferecendo a vantagens e garantias que os motivassem a exercer a função com idoneidade, foi ele que deu execução à Lei Provincial n. 757 de 19 de dezembro de 1872 “[...] que extinguiu a escola normal e anexou o respectivo curso ao Liceu Paraense” (Pará, R. 1873, p. 9). Isto fez com que somente “[...] em 19 de junho de 1874, a Escola Normal fo[sse] novamente criada (França, 2015, p. 64).

2.3.5 Abel Graça

Abel Graça teve a oportunidade, da mesma forma que seu irmão mais velho e que seu pai, de administrar uma província brasileira durante o Segundo Reinado. Na primeira vez, enquanto vice-presidente, Abel Graça tomou posse do executivo paraense de 17 de abril a 23 de setembro de 1870; na segunda vez, foi nomeado como presidente, tendo um mandato que iniciou em 3 de julho de 1871 e encerrou 19 de junho de 1872. Seu irmão Heráclito de Alencar Pereira da Graça, chefio a Paraíba de 25 de junho a 11 de novembro de 1872, e o Ceará de 23 de outubro de 1874 a 1 março de 1875; seu pai, o Conselheiro José Pereira da Graça, o Barão do Aracati, esteve a frete do governo do Maranhão em quatro oportunidades: de 29 de agosto a 14 de outubro de 1871; de 29 de abril a 29 de junho de 1872; de 6 de novembro de 1872 a 4 de março de 1873; e de 22 de fevereiro a 14 de junho de 1875 (Galvão, 1894).

Abel Graça nasceu em 20 de janeiro de 1841, em Icó, Ceará, oriundo de uma importante família de origem portuguesa que ali havia se estabelecido, sendo filho do Barão de Aracati e Maria Adelaide da Graça⁵⁶, tendo como irmãos vários indivíduos que ocuparam

⁵⁵ Artigo 17º. O Diretor na Capital, e os Delegados nas demais localidades da Província, nomearão os Substitutos, que têm de servir nos impedimentos dos Professores; comunicarão ao Governo da Província as nomeações que houverem feito, e só depois da aprovação deste é que poderão receber a parte do ordenado, ou a gratificação que lhes competir, quando em exercício (Pará, Lei 203, 27 out. 1851).

⁵⁶ Filha do Capitão de Engenheiros José Joaquim de Alencastro, não chegou a ser considerada como a Baronesa de Aracati, uma vez que faleceu em 29 de agosto de 1875, doze anos antes de seu esposo ter sido agraciado pelo

importantes cargos públicos, e assim obtiveram notoriedade, como: o já mencionado Heraclito Graça, advogado, magistrado, jurista, jornalista e filólogo; Benjamin Graça, que serviu por muitos anos como Cônsul Geral do Brasil em Iquitos; Graça Neto, que foi general; Afonso Graça, capitão de mar e guerra; Maria da Glória da Graça, mãe do diplomata Graça Aranha. Além disso, o presidente da província paraense era casado com a filha do Barão de Mamoré, Ambrósio Leitão da Cunha (Barata; Bueno, 1999).

Ele estudou na Faculdade de Direito do Recife, bacharelando-se no ano de 1862, e como magistrado esteve em importantes cargos: foi promotor na capital do Maranhão e em Itapecuru; foi juiz municipal do Pará (1868) e juiz de direito das comarcas de Santarém – PA (1871), Goiana – PE (1873), Santa Maria Madalena – RJ (1874) e Resende – RJ (1875). Ele também “foi um dos representantes do Ceará na Assembleia Legislativa” (Jornal do Comércio, 27 de setembro de 1897, p. 2) e “aposentou-se como desembargador do Pará” (O Paiz, 27 de setembro de 1897, p. 2), no Tribunal da Relação de Belém, do qual havia sido nomeado por ato Imperial de 3 de agosto de 1889.

Enquanto presidente da Província do Pará, por meio do Decreto 660, de 31 de outubro de 1870, Abel Graça “[...] criou, na capital da província do Pará, o Instituto de Educandos⁵⁷” (Castro, 2015, p. 23), que se apresentava como um diferencial em relação aos asilos, casas, orfanatos ou recolhimentos, que simplesmente tinham o objetivo de recolher crianças humildes para oferecer-lhes abrigo; o Instituto declarava a preocupação de instruir os desvalidos, “[...] proporcionando-lhes uma formação profissional que atendesse aos anseios da sociedade e também que pudesse ser considerada digna e adequada para o convívio social, além de simplesmente acolher” (Barbosa; Araújo, 2015, p. 139). Para Abel Graça,

Um estabelecimento d'esta ordem que produz magníficos resultados na província do Maranhão, de onde segundo me consta, foi tirado a modelo para outro na província, do Amazonas, não só custaria pouco aos cofres provinciais, mas também faria de tantos órfãos e meninos pobres, que ali vagam sem direção e sem aplicação útil, bons artistas de que a província tanto carece e cidadãos morigerados⁵⁸.

Outras iniciativas do gestor voltadas ao ensino, que refletem aspectos de sua cultura político-administrativa ligadas à instrução primária, podem ser atestadas nos relatórios que apresentou a Assembleia Provincial: o de 15 de agosto de 1870; o de 15 de agosto de 1871; e o

Imperado D. Pedro II, com o título de Barão de Aracati, pelo Decreto de 19 de março de 1887 (Barata; Bueno, 1999).

⁵⁷ Esse Instituto fazia parte de um conjunto de escolas profissionais fundadas nos anos finais do século 19, “[...] embasadas numa concepção filantrópica de assistência social que acreditava ser o principal objetivo de um estabelecimento educativo a civilização das camadas mais pobres da população, oriundas das raças consideradas degradadas” (Barbosa; Araújo, 2015, p. 154).

⁵⁸ Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial na Primeira Sessão da 17ª Legislatura pelo Quarto Vice-presidente Dr. Abel Graça Tipografia do Diário do Gram-Pará - Travessa de S. Matheus Casa nº 29.

de 15 de fevereiro de 1872, todos eles impressos na Tipografia do Diário do Grão-Pará. Logo no seu primeiro dispositivo ele chama a atenção para um assunto que considerava “[...] incontestavelmente o mais variado e importante de todos” (Pará, R. 1870, p. 10), um tema, segundo outro de seus discursos, que havia se tornado “objeto hoje de sérios cuidados e estudos dos Poderes do Estado” (Pará, R. 1872, p. 9) e um desejo de todos os homens bem-intencionados, que era o dever de instruir a população.

Educar o povo, dando-lhe a instrução primaria, é preparar a sua inteligência e o seu coração: é fortificar lhe o espírito. Daqui resulta a grande influência que tem a educação nos destinos da humanidade, principalmente nos governos representativos, onde os indivíduos são chamados para servir cargos eletivos, e exercitar atos políticos. Eis porque o legislador constitucional com toda a sabedoria garantiu gratuitamente ao povo a instrução primária. Eis porque na atualidade os governos cultos protegem a tudo que tem relação com o ensino (Pará, R. 1870, p. 10-11).

A gratuidade da instrução pública paraense já havia sido instituída desde a Lei n. 97, de 28 de junho de 1841, sendo extensiva “[...] a todos os cidadãos de ambos os sexos” (Bassalo, 2013, p. 155), enquanto a obrigatoriedade escolar se estabeleceu na Lei n. 203, de 27 de outubro de 1851, quando considerou “[...] seu não cumprimento como infração passível de punição e indicando os agentes para a sua execução” (Bassalo, 2013, p. 158). A ideia de um “[...] ensino obrigatório nos limites do possível” (Pará, R. 1872, p. 9), é vista pelo administrador como um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento do ensino público da província paraense, que naquele momento, segundo relatório do ministro da Corte, era “[...] uma das do Império, que melhores resultados tem apresentado” (Pará, R. 1870, p. 11).

Abel Graça relata uma situação de excepcionalidade quanto ao suporte dado à instrução, que ia na contramão de um dos problemas mais relatados nas demais províncias: o orçamento disponível para o setor. Enquanto nas demais regiões havia constantes apelos buscando o aumento das verbas oferecidas ao setor, na medida em que elas se mostravam insuficientes, o presidente afirma que no Pará “[...] a verba votada por nós tem sido grande, e até mesmo excessiva atendendo às forças da Província” (Pará, R. 1870, p. 11), e que com essa quantia, era possível obter ótimos resultados na instrução pública. Ele justificava que esse desenvolvimento acabava não ocorrendo, principalmente por “[...] não termos na capital uma escola normal [...] premiar-se a ignorância e não o mérito [...] não se cuidar de melhorar o vencimento dos professores” (Pará, R. 1871, p. 8). Entretanto, acreditava que, naquele momento, “[...] estas causas eficientes do atraso da instrução acha[vam]-se removidas” (Pará, 1871, p. 8), graças à reforma produzida por seu antecessor, que reorganizou a diretoria da instrução pública, classificou as escolas em três entrâncias, ampliou a instrução obrigatória a todas as localidades, garantiu os direitos dos professores vitalícios e aumento das vantagens

salariais adequadas, criou centros e conselhos diretores e organizou a Escola Normal, melhorando o ensino, e principalmente, fortaleceu a carreira docente, restituindo à classe “[...] a garantia, a independência e a nobreza de que gozam os professores primários, em todos os países cultos” (Pará, 1871, p. 9).

Para este presidente:

Esta reforma não constituiu somente um melhoramento notável no ensino público, é também um acoçoamento professorado; ela restitui a esta classe a garantia, a independência e a nobreza de que gozo os professores primários, em todos os países cultos. O regulamento compreendeu bem e seguiu nisto a máxima economia quem quer ser bem servido paga melhor⁵⁹.

No seu relatório posterior já identifica um desenvolvimento do setor “[...] graças [às] últimas medidas tomadas a respeito do melhoramento da instrução” (Pará, 1872, p. 9), que de acordo com as forças de que podiam dispor, já traziam alguns bons frutos. Um desses fora a criação da Escola Normal, que destacamos como uma das maiores ações de Abel Graça, por meio da Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, que “[...] destina[va-se] a formar em um curso de 3 anos, professores hábeis a instruir e habilitar os atuais, que ainda não estão preparados para bem desempenharem o magistério”. Segundo Malheiros e Rocha (2015, p. 39), a Escola Normal foi criada com o objetivo de formar professores para atuarem na instrução pública, principalmente no ensino das primeiras letras. Desse modo, acreditava Abel Graça que a falta de habilidades, a pouca procura pelo magistério, a melhoria das condições físicas e materiais das escolas seriam sanadas.

Essa reforma do ensino e a sua conseqüente expansão estavam em consonância com o projeto de modernização pensado pela classe abastada da Província, que exigia, por ocasião de seu enriquecimento, devido ao comércio gomífero, grandes reformas urbanas e sociais, no sentido de alinhar a cidade de Belém aos costumes e hábitos civilizados, à luz do exemplo de organização urbana e social de Paris (Malheiros; Rocha, 2015, p. 33).

Entretanto, as arengas políticas entre conservadores, que defendiam a escola normal e os liberais que afirmavam que não cumpria o papel de formar professores hábeis ao magistério, em 1872, pela Lei n. 757, de 19 de dezembro, é extinta por Miguel Antônio Pinto Guimarães, presidente da província. Nesse sentido, citação sobre cultura político administrativa.

⁵⁹ Pará. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial na Primeira Sessão da 17ª Legislatura pelo Quarto Vice-presidente Dr. Abel Graça Tipografia do Diário do Gram-Pará - Travessa de S. Matheus Casa nº 29.

2.4 Aproximações entre o Maranhão e Pará: presidentes que atuaram nas duas províncias

A configuração política e administrativa do Brasil no século XIX evidencia um processo de governança em que as províncias do Maranhão e do Pará se interconectaram de maneira significativa, refletindo tanto as especificidades regionais quanto a centralização das diretrizes do governo imperial. Durante o período, a proximidade geográfica, os interesses econômicos compartilhados e o papel estratégico de ambas províncias na estrutura político-administrativa do Império Brasileiro motivaram uma circulação de autoridades provinciais que transitaram nesse espaço interprovincial. Esse fato sugere uma tentativa homologar-se a cultura político-administrativa instaurada entre províncias, que buscava harmonizar práticas de governança e reforçar o controle sobre áreas consideradas reservadas para a economia e segurança do Norte do país.

A presença de presidentes de província que governaram tanto o Maranhão quanto o Pará se torna, portanto, um elemento de destaque para compreender os pontos de contatos e as adaptações das práticas administrativas locais à luz das orientações políticas do período. A análise das gestões de figuras como João Antônio de Miranda, Herculano Ferreira Pena, João Silveira de Souza, Ambrósio Leitão da Cunha e João Capistrano Bandeira de Melo Filho oferece uma oportunidade para observar a formação de uma cultura político-administrativa que transcende os limites geográficos e institucionais. Esses presidentes atuaram em contextos que, embora possuísssem características próprias, forneceram respostas comuns frente aos desafios da instrução, segurança e economia, áreas nas quais a proximidade histórica e até institucional entre o Maranhão e o Pará geraram laços e práticas compartilhadas.

Compreender essa abordagem é fundamental, pois, em alguns períodos, as duas províncias chegaram a integrar uma única unidade territorial⁶⁰, o que exigiu a construção de políticas que atendessem a interesses comuns. Esta seção, ao abordar as ações ligadas ao desenvolvimento da instrução pública primária dos presidentes de província que estiveram à frente tanto do Pará quanto do Maranhão, busca evidenciar como as especificidades de cada região refletiram nas práticas administrativas e, ao mesmo tempo, como essas práticas apontaram para uma convergência de objetivos e métodos, estabelecendo, assim, uma cultura política que reflete as particularidades das duas regiões.

⁶⁰ No período compreendido entre 1627 e 1632, diversas capitanias foram criadas no novo estado do Maranhão e Grão-Pará por Felipe III, visando estimular ações individuais de expansão do território. Em 1652, o Brasil volta a ser um só Estado, mas, dois anos depois, Portugal recria o outro Estado do Norte, agora denominado Maranhão e Grão-Pará. Finalmente, em 1751, torna-se o Grão-Pará e Maranhão, com capital em Nossa Senhora de Belém (Damasceno; Miranda (2021).

2.4.1 João Antônio de Miranda

João Antônio de Miranda teve a oportunidade de ficar a frente do executivo de três províncias durante o Segundo Reinado: no Ceará, de 15 de fevereiro de 1839 a 3 de fevereiro de 1840; no Pará, de 20 de fevereiro a 4 de novembro de 1840, apresentando a Assembleia Provincial o Discurso de 15 de agosto de 1840 (Tipografia de Santos e menor) e o Discurso de 4 de novembro (Tipografia de Santos e menor); no Maranhão, de 13 de maio de 1841 a 2 de abril de 1842, relatado suas ações aos deputados no Discurso de 3 de julho de 1841 (Tipografia Constitucional).

Assim além de auxiliar o ensino com a criação de Casas que recolhiam crianças desvalidas em estabelecimentos para “[...] dar-lhes uma educação profissional e de primeiras letras” (Castro, 2015, p.18), com dinheiro do próprio bolso e mais uma ajuda, “[...] alug[a] uma casa melhor para o Recolhimento das Educandas” (Sabino; Alves, 2015, p.107-108) e cria o primeiro regulamento da instituição, entre outras várias ações no período em que atuou João Miranda como presidente, a frente do executivo do Pará (1840) e depois do Maranhão (1841-1842), que podem ser encontradas em relatórios apresentados à Assembleia Provincial: Discurso de 15 de agosto de 1840 (Tipografia de Santos e Menor – Pará); Discurso de 4 de novembro de 1840 (Tipografia de Santos e Menor – Pará); e Discurso de 3 de julho de 1841 (Tipografia Constitucional – Maranhão). Nesses dispositivos, ele apresenta a situação muito grave do ensino, descrevendo essa situação mais detalhada na província maranhense, ao relatar que:

A instrução pública em geral marcha ainda lenta, sem unidade, e como que estacionária não merecendo a pena de mencionar-se uma ou outra insignificante vantagem, que se observe, e podendo-se mesmo afirmar que fora da Capital tem ela retrogrado essencialmente por ocasião das últimas desordens (Maranhão, R. 1841, p. 19).

Essas desordens mencionadas pelo presidente, que dificultaram o desenvolvimento do ensino no interior das províncias, se referem à Balaiada (1838-1841), no Maranhão e à Cabanagem (1835-1840) no do Pará; rebeliões ocorridas no Período Regencial. Miranda (1840) endossava os discursos de que o ensino deveria ser obrigatório, pois traria civilidade social, tornaria o povo mais ordeiro e passivo em relação aos ditames governamentais, uma vez que “[...] a instrução é filha da paz pública e da tranquilidade dos espíritos” (Pará, R. 1840, p. 20). Indica tanto em sua fala para a Assembleia Paraense, quanto para a Maranhense, que “muitos obstáculos ainda retardavam os progressos da instrução” (Pará, R. 1840, p. 23), apontando como o primeiro deles, a “[...] falta de um centro, que reduz[isse] as escolas a um sistema único e

igual uniformizando a instrução” (Maranhão, R. 1841, p. 22), que seria responsável pela fiscalização e inspeção do ensino. A Lei n. 97, de 28 de junho de 1841 criou esse estabelecimento no Pará, com a Diretoria da Instrução Pública, e a Lei n. 115, de 1 de setembro de 1841, que deu origem no Maranhão aos lugares de Inspetor e Secretário da Instrução Pública.

A segunda dificuldade apontada por João Miranda (1840) que impedia o desenvolvimento da instrução era a “[...] inaptidão da maior parte dos professores” (Maranhão, R. 1841, p.23), sendo relatada de maneira ainda mais grave na província do Pará, uma vez que “[...] é tal nossa situação, que nem homens temos para ocupar esses lugares” (Pará, R. 1840, p. 20). A formação de professores seria uma alternativa para resolver a situação, mas no Maranhão “a Escola Normal, criada pela Lei n. 76, filha adotiva do Liceu, achava-se bastante desanimada”, e no Pará “a Escola Normal só poder[ia] ter exercício em 1842, e para tratar de semelhante objeto ainda teremos a Sessão de 1841” (Pará, R. 1840, p. 22).

Outra situação indicada pelo presidente, comum às duas províncias, era a constante reclamação dos professores sobre a “[...] falta de casas e cômodos para o bom desempenho de suas obrigações, e acolhimento de seus discípulos” (Maranhão, R. 1841, p.24), que o fizeram ordenar o aluguel de casas e o aumento dos materiais indispensáveis. Já no Pará, sabendo do estado lastimoso dos recursos, ele apela para que aumentassem “[...] alguma diminuta quantia que p[udesse] ser despendida com algum utensílio mais necessário para uma ou outra escola, que o mere[cera]” (Pará, R. 1840, p. 24), que por mais simples que fossem, muitos pais não tinham condições de adquiri-los para seus filhos. Entretanto, apesar das inúmeras dificuldades do ensino relatadas, tanto no Pará quanto no Maranhão é interessante perceber como a população também apontava a importância do ensino, e a necessidade de se disseminar escolas em todas as cidades e vilarejos da província, como se percebe quando “[...] a Câmara de Vila do Paço ped[ia] uma escola de primeiras letras para a Freguesia de Logar dos Índios” (Maranhão, 1841, p. 25-26), alegando que era muito difícil para as crianças daquela região frequentarem a escola mais próxima, pois para chegar lá, as crianças precisavam atravessar alguns rios.

2.4.2 Herculano Ferreira Pena

Foi o maior indicado à presidência de províncias por D. Pedro II, administrando Minas Gerais, em duas oportunidades: de 18 de abril a 18 de maio de 1842 e de 2 de fevereiro a 10 de junho de 1856. Após seu mandato inicial em sua terra natal, atuou pelo Espírito Santo, de 13 de dezembro de 1845 a 3 de maio de 1846; por Pernambuco, de 17 de outubro a 25 de

dezembro de 1848; pelo Amazonas, de 22 de abril de 1853 a 11 de março de 1855; pela Bahia, de 28 de setembro de 1859 a 26 de abril de 1860; por Mato Grosso, de 8 de fevereiro de 1862 a 12 de maio de 1863. Também chefiou a província do Pará por duas vezes: de 12 de novembro de 1846 a 10 de junho de 1847 e de 22 de outubro de 1847 a 28 de março de 1848; e presidiu o Maranhão, de 7 de janeiro a 7 de novembro de 1849, completando um mandato de apenas 10 meses.

Nascido em Diamantina, Minas Gerais, em 1811, iniciou sua carreira como professor de primeiras letras na Escola Modelo de Ouro Preto e como jornalista, produzindo panfletos e redigindo jornais, como *O Novo Argos* (1829-1834); periódico que apoiava as decisões do Conselho Geral de Minas Gerais. Aos 22 anos, ingressou na vida política ao ser nomeado Secretário do Conselho Geral da província mineira, graças ao seu alinhamento com os liberais conservadores liderados pelo presidente Manuel Ignácio de Mello e Souza durante a Sedição de Ouro Preto (Nogueira; Paula, 2014).

No intuito de compreender a cultura administrativa relacionada a instrução pública, que reflete aspectos de uma cultura política existente durante a atuação de Herculano Pena a frente do Pará e Maranhão, analisando os relatórios que ele apresentou as Assembleias Legislativas das duas províncias, percebe-se primeiramente uma limitação nas fontes utilizadas, uma vez que em sua Fala de 8 de março de 1847, ele deixa claro que não tinha o objetivo de “[...] apresentar- vos Senhores, um quadro detalhado e completo do estado da Província, nem indicar-vos todas as providências que podem contribuir para o seu melhoramento” (Pará, R. 1847, p. 3), pois “[...] o desempenho de tão difícil e importante tarefa, depende[ria] de muitos conhecimentos especiais e informações, que ainda não pude obter” (Pará, R. 1847, p. 3-4), pelo pouco tempo de exercício. De certa forma, é uma justificativa aceitável; entretanto, em sua Fala de 14 de outubro de 1849, dez meses após o início do seu mandato, declarava que em vista de dar informações exatas acerca da instrução pública, “[...] pouco difer[ia] do que fo[ra] descrito na última Sessão, cingir-me-ei ao relatório que me foi apresentado pelo ilustrado e zeloso inspetor” (Maranhão, 1849, p. 32) com data de 5 de setembro passado.

Independente dessas ressalvas, os relatórios são assinados por Herculano, são apresentados ao órgão fiscalizador, e conseqüentemente, podem ser utilizados para analisar suas falas relacionadas ao ensino. Quanto ao estado da instrução paraense, o presidente inicia descrevendo uma situação atípica, num primeiro momento, visto que a quantia de 2:000\$000 réis que constantemente era orçada para a compra de utensílios para as aulas públicas “[...] acha[va]-se reduzida no projeto a 1:000\$000 de réis, o que atribu[ia] a circunstância de haver observado que em anos anteriores tem sido nenhuma, ou muito pequena a despesa feita com

este objeto” (Pará, R. 1847, p. 8-9). Esse fato chama a atenção, uma vez que era comum, assim como o próprio Herculano afirma em seu relatório como presidente da província do Maranhão, que um dos principais obstáculos ao avanço do ensino consistisse “[...] na falta de casas com utensílios necessários para o estabelecimento das aulas” (Maranhão, R. 1849, p. 33).

A aparente inconsistência no relatório paraense é solucionada quando o presidente justifica o não uso da verba destinada à compra dos utensílios escolares, pelo estado do Tesouro Provincial. A situação na província amazônica era de “[...] se acharem quase todas as Aulas públicas, até mesmo as da Capital, desprovidas de bancos, mesas, tinteiros, e outros objetos indispensáveis à prática do ensino” (Pará, R. 1847, p. 9), e essa carência produzia a perda de muito tempo de estudo durante as Aulas. O estado da instrução no Maranhão no período, não divergia, nesse momento, das condições de sua província vizinha, uma vez que “[...] nenhum melhoramento t[inha] tido, e que seu estado e[ra] tão lamentável como nos anos anteriores” (Maranhão, R. 1849, p. 33)

Por isso, Herculano defende que os sacrifícios feitos para atender a determinação legal de sustentar Aulas primárias em todas as vilas e vilarejos, também seria razoável e justo que “[...] se [fizesse] mais um esforço para que dela se [pudesse] utilizar o maior número possível de indivíduos” (Pará, R. 1847, p. 9), para que a falta de meios não impedisse que a população ficasse privada dos benefícios do ensino. Esses empecilhos ao avanço da instrução também são denunciados na fala dirigida ao legislativo maranhense, reconhecendo assim que “[...] os obstáculos que outrora existiam ainda subsist[iam], e as diversas causas que tem a impedido de progredir, e de dar sazoados frutos” (Maranhão, R. 1849, p. 33), continuavam a exercer a sua terrível influência.

A busca por soluções para tais problemas é indicada apenas no discurso maranhense, visto que o artigo 13 § 2º da Lei Provincial n. 234 havia autorizado o Governo a reorganizar o ensino público tanto elementar como secundário, e o presidente permitiu que as sugestões de seu inspetor fossem mantidas no seu relatório, que indicava que uma parte do vencimento dos professores de primeiras letras “[...] fosse paga em proporção do número de discípulos que efetivamente frequenta[ss]em a Escola” (Maranhão, R. 1849, p. 34), para valorizar os docentes que se empenhavam em conseguir e manter os seus alunos; outra sugestão era remoção dos docentes, em razão da baixa frequência escolar nos espaços que ocupavam; na última dessas propostas, “[...] aparece de forma mais incisiva um texto sobre a obrigatoriedade escolar” (Castro, 2015, p. 105) no Maranhão, que determina que os pais de família fossem “[...] obrigados sob penas pecuniárias mais ou menos fortes” (Maranhão, R. 1849, p. 34) a mandarem seus filhos para as escolas.

Um último obstáculo a ser vencido para o progresso do ensino, indicado por Herculano em sua fala para os deputados maranhenses, que o considerava como o pior de todos, era falta de capacitação dos professores de primeiras letras, que “[...] salvas honrosas exceções, mostra[va]m-se destituídos de zelo, e dos demais requisitos apropriados á melindrosa e difícilíssima tarefa de ensinar e educar a mocidade” (Maranhão, R. 1849, p. 34), que em parte era resultado do baixo ordenado oferecido. Vale ressaltar, que uma das principais alternativas para solucionar esse problema, se mostrava inviável, uma vez que a Escola Normal instituída ainda não estava em funcionamento, fazendo com que o professor responsável por ela “Felippe Benicio de Oliveira Conduru continua[sse] a lecionar apenas 28 meninos pelo método ordinário” (Maranhão, R. 1849, p. 33), enquanto a casa não era montada.

2.4.3 João Silveira de Souza

Teve a oportunidade de ficar a frente de quatro províncias brasileiras durante o Segundo Reinado: do Ceará, por dois anos e 2 meses, de 27 de julho de 1857 a 15 de setembro de 1859; do Maranhão, por um ano e meio, de 26 de setembro de 1859 a 24 de março de 1861; de Pernambuco, por um ano e três meses, de 2 de abril de 1862 a 13 de janeiro de 1864; do Pará, por dez meses. Com exceção do mandato paraense, o tempo em que permaneceu a frente das demais províncias, pelos padrões do período, pode ser considerado aceitável; mas, em relação ao registro de seu governo nas literaturas que analisam a História do Império maranhense e paraense, vão numa direção contrária à relatada pelo jornal liberal catarinense *a Regeneração*, que afirmava que seus “[...] serviços e atos formam uma longa e brilhante página da pública administração no atual reinado” (Regeneração, 3 de setembro de 1886), embora os apontamentos acerca de sua atuação na região praticamente se resumem a “[...] acentua[r] o [seu] tempo de duração” (Godois, 2008, p. 30).

João Silveira nasceu em Desterro (atual Florianópolis), Santa Catarina, em 4 de fevereiro de 1824, filho de José Silveira de Souza e Ana Casemira de Azevedo, e foi casado com Eugênia Amorim do Vale. Fez seus estudos iniciais e preparatórios em sua terra natal e no Rio de Janeiro, e ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo, graduando-se como bacharel em 1849. Exerceu a advocacia, a promotoria pública e a procuradoria da Fazenda Nacional em Santa Catarina, antes de se mudar para Pernambuco. Filiado ao partido liberal, representou na Câmara dos deputados seu estado natal, foi Ministro de Negócios Estrangeiros (1868), e concorreu em lista para o senado contra Alfredo de Escagnole Taunay, mas “Sua Majestade, fiel às tradições do *validíssimo*, escolheu o primeiro, lançando à margem os méritos, o direito

incontestável e a grande superioridade do segundo” (A Regeneração, 3 de setembro de 1886, p.1).

O Conselheiro fez parte, durante trinta e seis anos, do corpo docente da Faculdade de Direito de Recife, e foi “[...] nomeado por ocasião da reforma dos Cursos Jurídicos, tom[ando] posse no cargo de Lente substituto em 6 de junho de 1855 e de Lente Catedrático em 15 de junho de 1861” (Revista Acadêmica da Faculdade de Direito, 1907, p. 175), sendo diretor dessa instituição de 1889 a 1890. Professor da cadeira de Direito Internacional produziu diversos trabalhos sobre Direito Natural, Direito Público, além de pesquisas na área que ministrava, tradução de algumas obras e alguns poemas satíros. Quanto aos seus atos e apelos relacionados à instrução pública primária, no exercício da presidência do Maranhão e depois do Pará, registrados nos relatórios que apresentou às Assembleias dessas províncias, dentre eles: o de 3 de maio de 1860 (Tipografia de J. M. C. de Frias – Maranhão); o de 24 de março de 1861 (Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira – Maranhão); o de 15 de outubro de 1884 (Tipografia de Francisco da Costa Junior – Pará); o de 18 de abril de 1885 (Tipografia da Gazeta de Notícias – Pará); o exame desses dispositivos, ao apresentarem informações relacionadas às intenções do conselheiro, bem como algumas de suas iniciativas em relação ao desenvolvimento da instrução primária, permitem a identificação de elementos de uma cultura política que se encontravam inseridos na cultura administrativa do gestor, manifestada na sua forma de administrar o setor.

A análise da seção destinada à instrução pública desses dispositivos, demonstra que por mais que o presidente tivesse uma boa formação, atuasse como docente de uma das faculdades mais importantes do país e produzisse trabalhos acadêmicos; mesmo assim, diferente de vários outros gestores, preferiu não tecer seus comentários em relação ao setor, limitando-se a apresentar dados estatísticos e observações contidas nos relatórios dos inspetores/diretores da instrução pública, apresentados a ele. Além disso, no relatório de 15 de outubro de 1884 não fala sobre a situação do ensino Paraense, e no de 18 de abril só faz uma pequena introdução e coloca em anexo “[...] o bom relatório do diretor interino da instrução pública, José Félix Soares”, ação que dificulta a análise da cultura administrativa instaurada pelo conselheiro. Outro ponto a ser destacado, é que a comparação entre a situação das duas províncias, fundamentada pelo estado do ensino descrito nesses dispositivos, é inviável, uma vez que o contexto descrito nas duas regiões difere em quase vinte e cinco anos. Assim, em relação ao Maranhão, Silveira de Souza (1861) destaca que “[...] o ensino primário, apesar dos obstáculos, com que luta, t[inha] progredido, mas lentamente” (Maranhão, R. 1861, p. 19), apontando como causas que tolhem seu desenvolvimento: “[...] a falta de utensílios, a prática

adotada de lecionarem os professores em suas próprias casas, [...], a falta de compêndios para serem distribuídos pelos alunos pobres e a mesquinhez dos ordenados dos mesmos professores” (Maranhão, R. 1861, p. 19), defendendo que a solução desses entraves permitiria que o ensino conduzisse ao progresso.

Outro problema apontado pelo presidente era o baixo cômputo de estudantes aprovados nos exames, sendo a situação muito pior em relação às alunas, uma vez que “[...] nas escolas do sexo feminino não houve exame, como costuma acontecer” (Maranhão, R. 1860, p. 12), e para ele, as principais razões para esse quantitativo tão baixo era: 1º, “[...] a pobreza da maior parte dos pais” (Maranhão, R. 1860, p.12), que não mantinham os filhos nas aulas na época dos exames, visto que quando seus filhos adquiriam noções de leitura e escrita, já procuravam um trabalho para conseguir o sustento da família; o 2º, a “[...] falta dos livros indispensáveis” (Maranhão, R. 1861, p. 19), pois a província ainda não conseguia fornecê-los aos alunos pobres; e 3º, “[...] a negligência de alguns professores” (Maranhão, R. 1860, p. 12), que não cumpriam convenientemente as suas obrigações.

Dentre os apontamentos que fez em relação ao estado do ensino primário no Pará, João Silveira (1885) indica que “[...] a matrícula das escolas da província elevou-se no ano findo” (Pará, 1885, p. 18), reunindo um total de 12.058 alunos em 263 escolas públicas primárias, das quais 186 eram destinadas aos meninos, 72 às meninas e 5 delas eram mistas. Ele também descreve algumas classes de professores que proviam o ensino: professores normalistas (99); professores antigos⁶¹ (37); professores modernos (15)⁶²; professores elementares (90); professores de escolas noturnas (8). Já em relação à categoria das escolas, estas se dividiam da seguinte forma: 1ª entrância (101)⁶³; 2ª entrância (29)⁶⁴; 3ª entrância (18)⁶⁵; elementares (105); noturnas (10).

⁶¹ Docentes que já atuavam antes da promulgação da Lei n.º 664, de 31 de outubro de 1870 (Moacyr, 1939, p.139).

⁶² Docentes providos por concurso e aprovados nas matérias acrescidas pela Lei n.º 664, de 31 de outubro de 1870 (Moacyr, 1939, p. 139).

⁶³ Segundo a Lei n. 1.030 de 7 de maio de 1880, seriam de 1.ª entrância as escolas das vilas e as das freguesias e localidades designadas, as mistas, as duas escolas do Colégio do Amparo e a do Instituto dos Educandos Artífices.

⁶⁴ Segundo a Lei n. 1.030 de 7 de maio de 1880, seriam de 2.ª entrância as escolas da cidade do interior da província e a terceira aula do Colégio do Amparo.

⁶⁵ Segundo a Lei n. 1.030 de 7 de maio de 1880, seriam de 3.ª entrância as escolas dos quatro distritos da capital e a escola prática anexa a Escola Normal.

2.4.4 Ambrósio Leitão da Cunha

Atuou como presidente de seis províncias, durante o Segundo Reinado: da Paraíba, de 4 de junho de 1859 a 13 de abril de 1860; de Pernambuco, de 23 de abril de 1860 a 6 abril de 1861; da Bahia, de 25 de novembro de 1866 a 19 de março 1867. Além delas, teve a frente do executivo paraense, de 24 de maio a 7 de dezembro de 1858, e atuou no Maranhão, em quatro oportunidades: de 13 de junho a 24 de novembro de 1863; de 3 de outubro 1864 a 24 de abril de 1865; de 4 de setembro a 18 de outubro de 1868; de 25 de outubro de 1868 a 4 de abril de 1869.

Ambrósio Leitão da Cunha nasceu em 21 de agosto de 1821, na cidade de Santa Maria de Belém, no Pará. Filho do major do exército Gaspar Leitão da Cunha e Maria Antônia de Fonseca Zuzarte. Descendente de famílias portuguesas que se firmaram na capitania do Grão-Pará na segunda metade do século XVIII. Em sua infância, aos nove anos, foi para Lisboa e estuda humanidades, retorna para seu país de origem em 1838 e desempenha os cargos de Inspetor do Tesouro e Diretor da Instrução Pública. Importante sinalizar que iniciou seus estudos na Faculdade de Direito de Olinda, e conclui sua formação em ciências sociais e jurídicas, pela Faculdade de São Paulo em 1845. Era associado e amigo do chefe do partido conservador paraense, Siqueira Mendes; vínculo que foi determinante para sua nomeação como Senador vitalício pelo Amazonas em 1870; e foi condecorado como comendador da Ordem de Cristo e da Ordem da Rosa (Blake, 1883).

Com relação à atuação do Barão de Mamoré voltada para o desenvolvimento da instrução pública nas províncias do Pará e do Maranhão, descritas em seus relatórios apresentados às Assembleias Provinciais, que refletem a cultura político-administrativa, verifica-se que tanto no seu primeiro discurso como presidente do Pará, em 1858, quanto na sua primeira fala dirigida aos deputados, quando estava a frete do Maranhão em 1863 (cinco anos depois), ele inicia citando Cousin, quando afirmara que “[...] a escola é o mestre [...]” (Pará, R. 1858, p. 11), e justifica que por ela não ser assim encarada, não deveríamos esperar “[...] colher grandes vantagens das que vemos esparsas entre nós [...]” (Maranhão, R. 1863, p. 11).

Ambrósio acreditava que “[...] alguns mestres temos, à quem se pode confiar a importante missão de ensinar e educar nosso filhos” (Pará, R. 1858, p.11); mas em geral, se vivia “[...]em um país em que a profissão de mestre-escola não e[ra] [...] abraçada como um sacerdócio” (Maranhão, R. 1863, p. 11), e pouco se podia esperar em relação a satisfazer a primeira das necessidades de um povo livre, que era “[...]a instrução e a educação da infância”

(Maranhão, R. 1863, p. 11). Desfrutar dos benefícios do ensino em um povo era algo tão importante, que o presidente defendia que não haveria despesa pública “[...]cuja necessidade est[ivesse] tão evidentemente demonstrada, como a que se deve[ria] fazer com a educação do povo” (Pará, R. 1858, p.12) uma vez que:

Ensinar por consequência ao povo rudimentos que lhe deem consciência de seus deveres para com o Criador, para com seus semelhantes, e de seus direitos e obrigações correlativas, como cidadão de um país livre: deve ser sem duvida o primeiro e o mais importante dever dos governos constitucionais, e se isso assim é, se semelhantes conhecimentos não pode o povo haver senão nas escolas de instrução primária, que se deve colocar com profusão no meio dele (Pará, R. 1858, p. 12).

Fortalecer o processo de disseminação de escolas era uma fala recorrente do Barão de Mamoré, que afirmava que só conseguiria atender completamente as necessidades de instrução da população, quando conseguisse estabelecer “[...] uma escola de primeiras letras em todo e qualquer povoado, por mais insignificante que fosse” (Maranhão, R. 1863, p.13), fornecendo livros, papel e os demais materiais indispensáveis para o ensino. O presidente reconhecia o quanto esse objetivo era desafiador, principalmente em relação aos lugares mais distantes da capital, uma vez que “[...] boa parte das escolas do interior desta província cheg[ariam] a um ponto, de não tirar delas o menor proveito” (Pará, R. 1858, p. 11), além de ser ainda “[...] mui difícil entre nós fiscalizar bem a instrução disseminada pelo interior” (Maranhão, R. 1863, p.11).

2.4.5 João Capistrano Bandeira de Melo Filho

Assim como seu pai, teve a oportunidade de exercer a presidência de várias províncias durante o Segundo Reinado: no Rio Grande do Norte, de 17 de junho de 1873 a 10 de maio de 1875; em Santa Catarina, de 7 de agosto de 1875 a 7 de junho de 1876; e no Pará, de 18 de julho de 1876 a 9 de março de 1878, apresentando os relatórios de 15 de fevereiro de 1877 (Tipografia do Comércio) e 9 de março de 1878 (Tipografia Gutemberg). Já no Maranhão, de 14 de outubro de 1885 a 29 de abril de 1886, emitindo os discursos oficiais a Assembleia Provincial de 13 de março de 1886 (Tipografia de Paiz) e o de 29 de abril de 1886 (Tipografia de Paiz).

Bandeira de Melo Filho nasceu em 28 de maio de 1836, em Olinda-PE, filho de Umbelina Augusta Fernandes de Barros Bandeira de Mello e do Conselheiro e Desembargador João Capistrano Bandeira de Mello, sendo assim sobrinho do conselheiro Jerônimo Martiniano Figueira de Melo e primo do Visconde de Sabóia. Assim como seu pai, doutor em Direito pela Faculdade de Recife, formou-se também na instituição e “[...] foi nesta faculdade lente a

princípio de Direito eclesiástico, depois de teoria e prática do processo” (Blake, 1883, p. 384), atuando também como professor da Faculdade Livre de Ciências Sociais do Rio de Janeiro. Foi conselheiro do Império a partir de 1884 e reitor do internato do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, de 1888 a 1891.

A análise dos relatórios apresentados às Assembleias do Pará e Maranhão, no período em que esteve na chefia dos executivos da província indicam elementos de uma cultura administrativa ligada ao ensino, ligados a uma cultura política estabelecida, que eram ressignificadas nas ações ou omissões de Bandeira de Melo Filho, as quais, algumas se encontram registradas nesses dispositivos. Percebe-se que o presidente defendia que “[...] se há um assunto, que mais do que qualquer outro, dev[er]ia prender a vossa atenção, é certamente o que se refere ao desenvolvimento da Instrução Pública” (Pará, 1877, p. 77), e pela sua contribuição para a civilização e o progresso de qualquer país, ela integrava o programa de todos os governos. Ele ainda destaca que:

Somente a instrução pode dar ao cidadão a consciência dos seus deveres, imprimir em seus atos o selo de sua dignidade, torna-lo incompatível com o crime e faz-lo apto para os diversos misteres da vida publica. A experiência dos últimos tempos tem-se encarregado de demonstrar com assombrosos resultados a verdade desta afirmação (Pará, R. 1877, p.77).

Esses benefícios reconhecidos do ensino e a sua importância para a sociedade, eram constantemente mencionados nas falas desses agentes, havendo uma série de iniciativas que visavam proporcionar condições ideais para a instrução pública, para assim alcançarem o progresso, a modernidade e uma sociedade cada vez mais civilizada. Entretanto, percebe-se que o advogado e professor Bandeira de Melo (1877-1878; 1885-1886) do partido conservador, apresenta realidades muito distintas em relação às províncias do Pará e a do Maranhão, visto que, enquanto na primeira, a situação do ensino “[...] se ainda não e[ra] inteiramente satisfatório o seu estado, é contudo que a instrução pública nesta província tem progredido de ano para ano” (Pará, 1878, p. 66-67), havendo assim um “[...] incontestável progresso na instrução pública” (Pará, 1877, p. 77-78); na segunda, se encontrava num estado em que “não [eram] agradáveis as informações que t[inham] deste ramo do serviço público” (Maranhão, R. 1886, p. 22), a ponto do gestor não acreditar, que mantida essa situação, seria possível a colheita de bons resultados.

Dentre as razões para essa discrepância entre as duas províncias, o momento econômico distinto que elas enfrentavam, é um indicador do contraste estabelecido, já que com a valorização da borracha na região amazônica, muitas oportunidades de serviços foram oferecidas no processo de extração da goma, de tal forma que na estação própria da colheita,

que coincidia com o segundo semestre do ano, a frequência escolar caía drasticamente, pois “[...] a população entra[va] para os seringais; os povoados [eram] abandonados e o professor quase t[inha] a escola deserta nessa quadra do ano” (Pará, 1877, p. 80); já no Maranhão, a remuneração oferecida aos docentes era tão baixa que “[...] só as más condições econômicas em que se acha[vam] a província pode[riam] explicar a facilidade com que se preench[iam] os lugares que vagam” (Maranhão, R. 1886, p. 23), situação derivada de economia que se baseava na exploração do trabalho escravo, e com as iniciativas abolicionistas entrara em crise econômica. Ele ainda enfatiza a gravidade naquele momento, ao ressaltar que a remuneração dos professores era tão baixa que “[...] mal chega[va] para as primeiras necessidades da vida, e que menor se tornava ainda, pelas delongas no recebimento” (Maranhão, R. 1886, p. 23).

Já a situação dos docentes no Pará se mostrava em oposição à relatada do Maranhão, na medida em que havia uma defesa de que “[...] tudo que fizemos para elevar perante o espírito público aqueles que têm o difícil encargo de educar a mocidade, será pouco comparativamente [à] grandeza dos seus serviços” (Pará, R. 1877, p. 83) e os benefícios que eles traziam para a sociedade. Justamente por ter essa concepção sobre a instrução pública, ao frente da administração maranhense destaca a necessidade de se “[...] reabilitar perante o espírito público aqueles que têm o difícil encargo de ensinar a mocidade” (Maranhão, R. 1886, p. 23), propondo como meio de acabar com a crise em que se encontrava a instrução daquela província, aumentar os ordenados dos professores e criar uma Escola Normal, e quanto à última “[...] a despesa [era] tão justificada, que não hesit[ava] em aconselha-lo, qualquer que seja o sacrifício” (Maranhão, R. 1886, p. 24).

Na contramão desse péssimo estado da instrução maranhense (quarta província mais importante do país em 1835)⁶⁶; o Pará era naquele momento a sétima província em número de alunos matriculados, e na relação entre o quantitativo de estudantes e a população total, era um dos primeiros, e já se preocupava com o desequilíbrio na distribuição do ensino, propondo assim que “[...] quando não se estabele[cera] igual número de escolas para o sexo feminino, ao menos [fosse] elevado o número destas” (Pará, R. 1878, p. 68) de modo que a desproporção não se revelasse tão sensível em relação às meninas. Já no Maranhão, o foco era a diminuição de custos para conseguir melhorar o ordenado dos professores, e uma solução apontada por Bandeira de Melo envolvia evitar a criação de novas cadeiras naquela circunstância, uma vez

⁶⁶ “[...] Devo dizer que, depois das três grandes cidades comerciais, Rio, Bahia, e Pernambuco, a cidade do Maranhão merece indubitavelmente a classificação seguinte e tem realmente esplêndida aparência (Caldeira, 1991, p. 56). Aquela que em 1860 contava com “[...] 410 engenhos, dos quais 284 movidos à máquina a vapor e; a força hidráulica e 136 de tração animal” (Meireles, 2008, p. 250), após as leis abolicionistas, “[...] cerca de 70% dos engenhos de cana a 30% das fazendas algodozeiras, fecharam as portas (Meireles, 2008, p. 251).

que “[...] supor que se derrama a instrução com a simples criação de cadeiras, mantido o atual regime delas é uma ilusão funesta e bem caro vai custando a esta importante província” (Maranhão, 1886, R. p.23-24).

Uma consideração peculiar de Bandeira de Melo se refere ao que considerava “[...] o motor mais poderoso dos povos – a iniciativa particular ou o concurso das forças individuais” (Pará, R. 1877, p. 81), pois para ele, sem essa parceria, pequenos seriam os resultados dos poderes públicos. Por isso sempre procura destacar em seus dispositivos, a colaboração de particulares nas ações públicas voltadas para o desenvolvimento do ensino, como a doação de livros, de objetos escolares, de materiais de ensino, e até mesmo de casas para o funcionamento das aulas. Uma situação peculiar que ele registra, envolve a renúncia feita pelos Diretores da Instrução, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas e José Felix Soares, de gratificação que tinham direito pelo exercício de sua função, “[...] para o fim de ser aplicada a sua importância, especialmente [à] compra de livros e do necessário para alunos pobres” (Pará, R. 1877, p. 78).

3 A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NAS PROVÍNCIAS DO PARÁ E DO MARANHÃO

Discutir o processo de escolarização primária maranhense e paraense no século XIX é refletir sobre um projeto de ensino brasileiro, que parece ter se apropriado de vários elementos de modelos europeus⁶⁷, que via no princípio da obrigatoriedade a forma de garantir instrução a todas as crianças. A proposta de imposição de uma frequência compulsória a meninos e meninas em idade escolar nem sempre gozou de prestígio e não se fez sem tensões, na medida em que produziu alterações significativas em práticas culturais e relações já estabelecidas. A instrução pública, que desde 1834⁶⁸ passara a ser de inteira responsabilidade política e econômica dos poderes executivo e legislativo provincial, também recebia diretrizes administrativas do Poder Central por meio de reformas e projetos propostos pelos presidentes de província, escolhidos pelo Imperador, que objetivaram reproduzir as metas para o ensino traçadas pelo governo geral.

No decorrer do Segundo Reinado, a província do Pará, iniciou o seu processo de regulamentação e desenvolvimento da instrução pública primária, impulsionado por um movimento nacional responsável pela realização de várias iniciativas de institucionalização das escolas de primeiras letras em todo o país, que produziram uma “[...] lenta, mas contínua expansão do ensino” (Souza, 2011, p. 339), no intuito de “superar a selvageria e em favor da civilização” (Rizzini; Araújo, 2011, p. 18). Depois de ter enfrentado graves conflitos políticos, após independência, que resultaram em lutas sangüinárias decorrentes de uma guerra civil, a província vivenciou um “[...] ambiente nocivo ao progredimento de todos os ramos da atividade pública, que só veio dissipar-se depois de 1836” (Pará, 1887, não paginado).

Assim, somente após esse período, a província conseguiu reunir condições mínimas necessárias para a instauração de reformas e o desenvolvimento da regulamentação da instrução primária, sendo a Lei n. 97, de 28 de junho de 1841, pioneira nesse sentido, já que definia o programa de estudos da escola primária e instituía a gratuidade do ensino como um princípio de ação do governo, que seria extensiva a todos os cidadãos de ambos os sexos; lei que “[...] facultou a criação de escolas onde fosse conveniente” (Bassalo, 2013, p. 155), desde que aprovadas pela Assembleia, e que tivessem um quantitativo mínimo de dez estudantes frequentes na aula. No Maranhão pelo contrário, não se elaborou uma lei específica

⁶⁷ Especialmente no da Prússia que, em 1763, anunciava o primeiro Regulamento, intitulado *Código Educacional*, válido para todo reino prussiano, no qual “o princípio da obrigatoriedade do ensino era um dos mais importantes”. (Sá, 2013, p.115).

⁶⁸ Lei n° 16 de 12 de agosto de 1834, conhecido como Ato Adicional.

determinando o caráter compulsório do ensino, ou que organizasse a instrução primária durante o século XIX; contudo, essa definição de programas de estudo e gratuidade do ensino é encontrada nos Regulamentos da instrução Pública, como por exemplo, o elaborado por Eduardo Olímpio Machado em 2 de fevereiro de 1855.

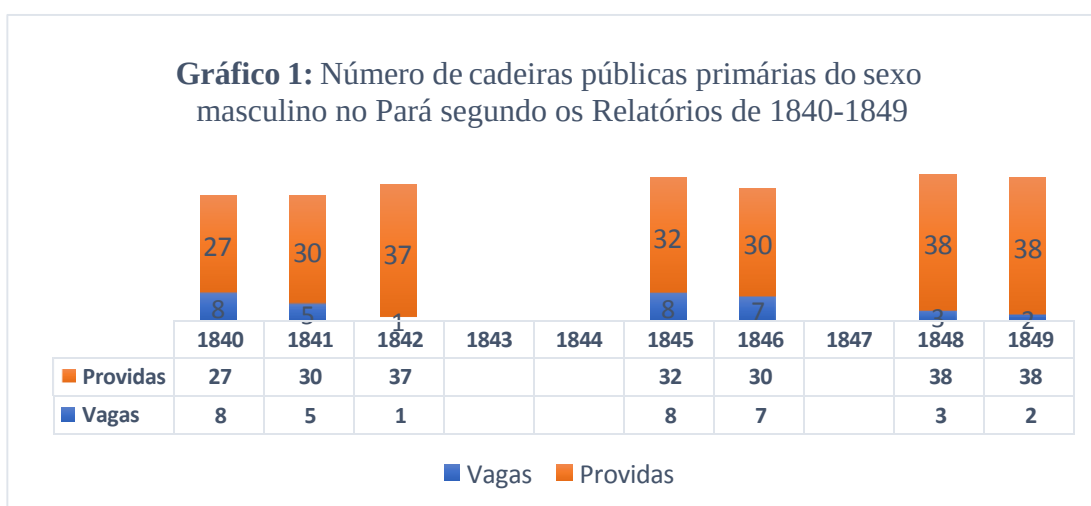
Nesse sentido, analisamos em que medida os discursos de presidentes de província (ver apêndice A) e diretores da instrução pública (ver apêndice B) que atribuíam papel central ao ensino público primário, já que apontam a instrução como responsável pela ordenação das relações sociais e disseminação de regras de moralidade e civilidade em função da construção de uma identidade nacional modernizada, ecoaram nas ações políticas e administrativas que visavam à difusão da instrução escolarizada via matrículas e frequência nas aulas? Essas ações resultaram na criação de um arcabouço jurídico que estabeleceu uma estrutura de sustentação legal do processo de escolarização, que se mostra indispensável para o entendimento de dita relação, na medida em que aponta vestígios de práticas escolares, iniciativas e debates sobre a instrução, além de revelar os agentes diretamente envolvidos na organização do ensino. Portanto, analisa-se aqui a frequência escolar obrigatória no Maranhão Imperial, tendo em vista a tensão entre o número de cadeiras públicas primárias ofertadas e o compute de crianças matriculadas segundo relatórios governamentais, que apontam para os modos de envolvimento do estado, da escola e da família na sua operacionalização.

Por isso, escolhemos analisar o quantitativo de cadeiras públicas primárias e a respectiva relação com o número de estudantes matriculados, a partir de 1840, ano em que a revolta da Cabanagem se encerra no Pará e logo em seguida é finalizado o conflito da Balaiada no Maranhão, possibilitando o desenvolvimento de iniciativas de difusão do ensino primário, com a criação de órgãos de controle e fiscalização da instrução pública nessas províncias, e a criação de regimentos específicos para o setor, permitindo assim a avaliação do eco dessas primeiras legislações na criação de novas aulas e no número de meninos e meninas registrados nas instituições de ensino, tendo como marco temporal final o encerramento do período monárquico, em 1889. Os dados analisados foram retirados dos relatórios de presidentes de província e dos diretores da inspetoria da instrução pública, e se avaliaram alguns indicadores que caracterizavam essas escolas criadas pela administração provincial, entre eles: o quantitativo de matriculados por anos segundo o fluxo de abertura de escolas; os problemas com o compute de professores formados e sem formação que ministravam aulas na instrução pública; assim como, os problemas enfrentados com a cultura material escolar, em que métodos de ensino e práticas pedagógicas dependiam da disponibilidade de materiais específicos e de seus diversos usos para o ensinar sustentado na memorização, na repetição e no exercício. Mas,

embora as limitações das fontes restrinjam nosso campo de ação, que orbita desde o não envio de alguns mapas pelos professores, até a falta de inspeção das informações fornecidas pelos professores, mesmo assim consideramos que esses dispositivos oferecem pistas da construção social das escolas primárias no período, convidando-nos como pesquisadores da história da educação em formação a decifrar a retórica desses discursos; relatórios que “[...] como uma espécie de índice remissivo, nos encaminhar[am] aos dispositivos legais que regularizam a dinâmica” (Castro, 2011, p. 3), das escolas públicas primárias da província paraense e maranhense.

3.1 Cadeiras públicas primárias na província do Pará (1840 a 1860)

No intuito de facilitar a investigação e a compreensão dos dados garimpados, optou-se por fazer ponderações a cada década, avaliando as particularidades dos indicadores apresentados, além de organizarmos as estatísticas em gráficos que permitam uma visualização das variações, identificando-se avanços, retrocessos e/ou estagnação que apontem para. Ações que promoveram a difusão da instrução pública primária na província paraense. O primeiro desses gráficos, apresenta o número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Pará entre 1840 a 1849, indicando quantas delas estavam providas no período, e quais delas estavam vagas:



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1840-1849).

Em função dos dados expostos e apesar de que presidentes como o magistrado conservador João Antônio de Miranda (1840-1840) se tenha mostrado otimista no relatório, quando elogia o estado da instrução primária no início da década, quando defende que aquele momento refletia “[...] um dos frutos da paz, de que felizmente gozamos” (Pará, R. 1840, p. 20)

e ressaltasse que ainda poderia estar melhor, “se a instrução se achasse melhor dirigida” (Pará, R. 1840, p. 20)⁶⁹; ou vice-presidente Bernardo de Souza Franco (1841-1842) que como magistrado e liberal destacava os “melhoramentos que vai ganhando todos os dias este ramo de serviço público” (Pará, R. 1841, p.19); os indicadores do gráfico 1, entretanto, apontam para uma outra situação mais próxima da fala dirigida pelo militar liberal Jerônimo Francisco Coelho (1848-1850) na função de presidente à Assembleia Legislativa, na qual destaca: que “[...] pelo pouco que vos deixo dito sobre a instrução primária, conhecereis que neste ponto tudo vai mal” (Pará, R. 1848, p. 53)⁷⁰.

A análise no número de cadeiras públicas masculinas no período, quanto à criação de novas aulas, se aproxima da visão pessimista apresentada no final da década, visto que apenas seis escolas primárias para meninos foram abertas em 1848, número que já foi reduzido para apenas cinco no ano seguinte; variação que no período oscila entre trinta e cinco aulas em 1840, para quarenta em 1849. Já em relação ao provimento de cadeiras vagas, apesar de uma variação inconstante nesses 10 anos, o resultado obtido está mais próximo da visão otimista do presidente Antônio de Miranda (1840-1840), uma vez que segundo este magistrado conservador, saía de uma vacância de cerca de 23% das cadeiras criadas em 1840 (8 vagas de um total de 35) para uma vacância de 2,5% em 1849, com apenas duas aulas sem professores, dentre as quarenta estabelecidas.

Segundo Souza Franco, a essa vacância, agregava-se outros fatores para o estado pouco animador da instrução pública como a “[...] imperícia, e desleixo de alguns Professores”, a falta da obrigatoriedade escolar que resultava no interesse dos pais e/ou responsáveis em obrigarem os filhos “[...] á frequentar as escolas”. A isso, adicionava-se “[...] a suma pobreza de alguns alunos, que não t[íam] meios para comprar compêndios, papel, penas, tinta, e mais objetos precisos para seu ensino⁷¹”. Filiado inicialmente ao Partido Conservador, e depois se tornando um dos principais nomes do Partido Liberal, ressaltamos que Souza Franco não só promulga a primeira regulamentação da instrução primária do Grão-Pará, com a Lei n. 97 de 28 de junho de 1841; como também sugere a criação de uma Escola Normal em Belém para habilitar professores hábeis para o ensino da mocidade paraense que dessem provas de capacidade e aplicação para realizarem seus estudos na Escola Normal de Niterói (Lei nº 33 de

⁶⁹ João Antônio de Miranda, foi presidente em três províncias durante o Segundo Reinado: no Ceará, de 15/02/39 a 03/04/40; no Pará, de 20/03 a 4/11/40 e no Maranhão, de 13/05/41 a 02/04/42.

⁷⁰ Militar de formação, nasceu em 30 de setembro de 1806 em Laguna (Santa Catarina) e faleceu em 16 de janeiro de 1860, no Rio de Janeiro. Foi presidente de província no Pará no período de 07/05/1848 a 31/05/1850.

⁷¹ Discurso recitado pelo Exm. Snr. Doutor Bernardo de Souza Franco. Vice-Presidente da província do Pará. Na abertura da Assembleia Legislativa Provincial. No dia 14 de abril de 1842.

30/11/1839 e cria o Liceu Paraense (Lei nº 97, de 28 de junho de 1841) (França, 2015). O fato de ter sido filiado aos dois principais partidos do Império foi um fato incomum, uma vez que eles tinham ideais muitas vezes antagônicos no período e carregavam aspectos próprios de uma cultura política administrativa a ser disseminada pelos agentes que a eles se filiavam. Nessa dinâmica, pode-se destacar que:

Os dois principais grupos políticos do Império – conservador e liberal – traziam propostas distintas sobre o melhor perfil de governo. Os conservadores defendiam uma monarquia centralizada, capaz de garantir condições favoráveis ao comércio agroexportador e à manutenção do Poder Central. Os liberais, por sua vez, propunham a autonomia político-administrativa das províncias e a independência dos três Poderes. Assim, a organização institucional brasileira do século XIX esteve edificada na coexistência das práticas políticas e administrativas de centralização e descentralização (Carvalho, 2011, p. 223).

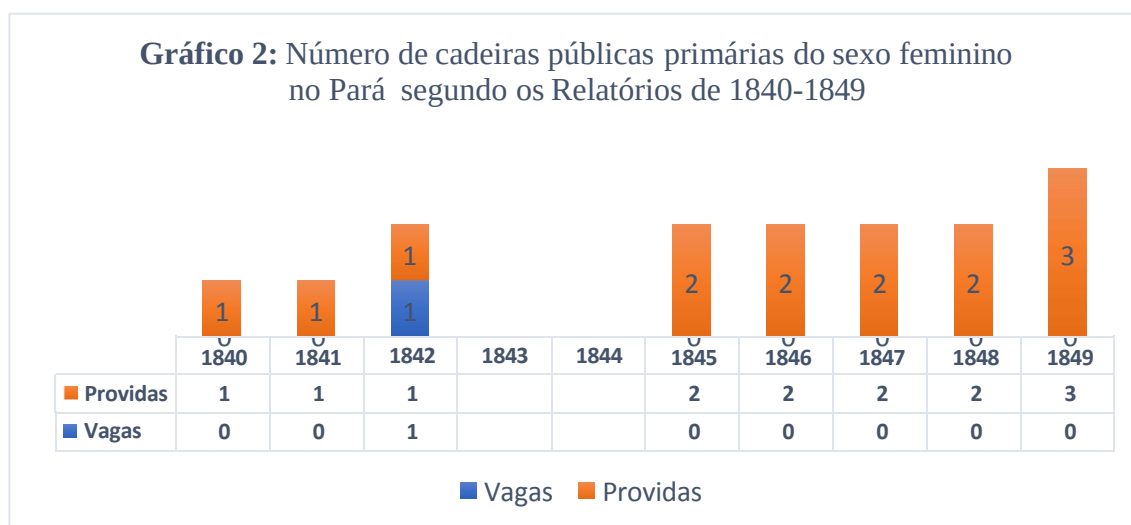
No Maranhão, a formação Liberal propriamente dita estabeleceu-se em torno da Liga Progressiva, fundada em 1846 durante a gestão de Joaquim Franco de Sá (1846-1847), e reuniu “[...] árdios defensores de ideias republicanas e franco opositores dos monarquistas defensores do legitimismo português” (Meireles, 2008, p. 234). Já os conservadores foram liderados na província inicialmente por José da Silva Maia (1870-1871), depois por Augusto Olímpio Gomes de Castro, que chefiou a província em quatro ocasiões e os dois partidos “[...] se digladiaram pelo poder no Império” (Meireles, 2008, p. 234) até o advento da República.

Já no Pará, os liberais apresentaram uma visão relacionada ao ensino, de que “[...] as instituições escolares, obrigatoriamente, deveriam trazer as luzes da instrução ao povo” (Costa; Araújo, 2017, p. 9), além de defenderem uma modernização do ensino, cujos princípios estariam pautados “[...] nos ideais positivistas e liberais fundados na separação entre Estado e Igreja” (Costa; Araújo, 2017, p. 17), e, portanto na educação laica e gratuita sob a regência do Estado. Conforme essa perspectiva cabia ao governo central a promoção da instrução escolar, devendo assim “[...] aumentar a oferta de vagas, construir novas escolas, contratar mais professores (principalmente professoras) para educar os ‘infantes’, remunerar melhor os docentes e formar adequadamente os profissionais da educação” (Costa; Araújo, 2017, p. 23) para que o ensino fosse mais eficaz.

O presidente Antônio Coelho de Sá e Albuquerque (1859-1860), como advogado e proprietário rural, afirmava desde um posicionamento liberal que “[...] em nenhuma província do Império as interinidades das escolas [eram] em maior número do que aqui” (Pará, R. 1860, p. 7), ressaltando que a mera criação das cadeiras era uma ação, que sozinha era ineficiente. Era necessário que estivessem em funcionamento, com um docente dirigindo-a efetivamente, sendo assim considerada como provida. Quando havia qualquer impedimento, que fazia com que uma aula primária criada, não estivesse com o seu professor ou professora nomeado, se classificava

cadeira vaga, e conseqüentemente não estava em funcionamento. Por isso que os administradores da província, além de criarem novos estabelecimentos de ensino primário, deveriam se preocupar com o pleno funcionamento deles, atuando para sanar as vacâncias que poderiam vir a ocorrer.

Ao propormos decifrar a realidade do passado via representações, e questionar e comparar os registros, no intuito de interpretarmos formas discursivas e imagéticas registradas na documentação, transitamos por autores que analisam a escolarização no Maranhão e no Pará Imperial, ressaltando diferentes embates entre sujeitos e ações que nortearam a imposição do ensino obrigatório, e como esse processo refletiu na oferta e manutenção de cadeiras públicas primárias assim como no quantitativo de estudantes (Oliveira, 2003; Vidal; Sá; Silva, 2013; Castellanos, 2019); por outro lado, o exame de fontes que nos ajudam a entender normativas, leis e decretos voltados para o desenvolvimento da instrução pública primária; assim como discussões e ações, condutas e posicionamentos diversos que foram determinantes para a elaboração de dispositivos legais, com destaque para aquelas garimpadas nos relatórios dos presidentes de província da inspetoria da instrução pública no período em tela representações e práticas escolares são identificadas, questionadas, analisadas e comparada.



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1840-1849).

O gráfico 2 complementa a análise desse indicador, mas direcionando a escala de observação para o comportamento dessas variáveis em relação às aulas direcionadas para as meninas, como destacava o magistrado liberal Souza Franco (1841-1842), “É contudo ainda muito pequeno o nº. das meninas, que frequentam as aulas públicas, insuficiente o das escolas, que para elas se tem criado (Pará, R. 1841, p. 11); embora a regulamentação da instrução primária na província do Pará extensiva aos cidadãos de ambos os sexos, revela que, se por um lado o papel da mulher se mostrava inicialmente restrito ao desenvolvimento de habilidades

ligadas aos cuidados domésticos; “[...] por outro indicava que as meninas teriam acesso à escolarização como dispositivo governamental” (Bassalo, 2013, p. 156). Nesse aspecto, Souza Franco, afirma que o número de meninas frequentes nas escola e que prestavam exames mostrava um “resultado desanimador”⁷² em toda a província.

As informações demonstram uma situação grave em relação ao ensino para meninas, quando indicam que por mais que a legislação contemplasse o desenvolvimento do ensino a todas as crianças com idade escolar, a instrução feminina parecia preterida, identificando-se apelos constantes para a necessidade de se “[...] elevar sucessivamente o número de escolas do sexo feminino, de modo que se tenha pelo menos 1 em cada comarca” (Pará, R. 1849, p. 37), segundo o presidente e militar liberal Jerônimo Francisco Coelho (1848-1850), quando defende quantitativo muito distante do real: apenas três aulas oferecidas em 1849, sem contar que a cadeira de Tury-assu, que havia sido provida interinamente em 1849, após a elaboração do Mapa das Aulas, voltou a ficar vaga, uma vez que foi concedida a demissão da professora D. Libania Maria da Silva.

Dessa forma, organizar a escrita em função da obrigatoriedade escolar e a oferta de cadeiras públicas primárias, analisando como o estabelecimento de um ensino obrigatório seria uma medida necessária para que a criação de escolas nas cidades, vilas e lugares populosos alcançasse os resultados esperados, tendo em conta as restrições à frequência escolar compulsória e o número de crianças matriculadas nas aulas públicas primárias, discutindo-se a quem se destinava o ensino obrigatório no Maranhão e no Pará, como o regulamento da instrução pública vigente no período em ambas províncias abordavam a questão, além de analisar-se a necessidade de o Estado criar meios acessíveis e de permanências da criança com idade escolar para a época na escola é crucial para tal entendimento.

Nesses termos, o uso dos mapas escolares referentes à instrução pública primária nas províncias do Maranhão e do Pará, como documento imprescindível neste operar histórico, se faz necessário, por exemplo, para identificar o tipo de escolas oferecidas e os lugares de implementação segundo o número de habitantes, a regularidade de seu funcionamento, haja vista as oscilações de alunos e alunos segundo a frequência registrada nas fontes e a leitura da curva de assiduidade via gráficos, assim como os professores nomeados ou contratados e o tipo de recepção destes espaços escolares em vilas, freguesias e cidades (Ver quadro 1).

⁷² Relatório do Presidente da Província do Gram Pará o Exmo snr. Dr. Fausto Augusto de Aguiar no dia 15 de agosto de 1851. Tipografia de Santos & Filhos

Quadro 13: Cadeiras de instrução primária para meninas (1849)

MAPA DAS CADEIRAS FEMININAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO PARÁ (1849)						
Nº	Municípios	Lugares das Escolas	Professora	Categoria de professor	N.º de alunas	N.º de alunos
1	Capital	Na Freguesia da Sé	D. Josefina Clara Toscano Damasceno	Vitalício	76	-
2	Cametá	Na Cidade	D. Catharina, de Souza Franco	Vitalício	16	-
3	Tury-assú	Na Vila	D. Libania Maria da Silva	Interina	18	-

Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1840-1849).

Assim, verifica-se um número quase inexistente de cadeiras oferecidas para as meninas que varia entre uma disponível nos três primeiros anos da década de 40, localizada na Capital, para três em 1849, quando a cadeira de Tury-assú foi provida de maneira interina, e se somou à escola da cidade de Cametá. Percebe-se que esse quantitativo reflete a priorização dada pelos gestores à criação de escolas masculinas pelo baixo recurso disponível, pois se identificam solicitações nas vilas e freguesias das diferentes comarcas da região, requisitando o estabelecimento das mesmas, na medida em que não haviam, segundo o militar liberal Jerônimo Francisco Coelho (1848-1850) “[...] escolas públicas deste sexo nas de Macapá, Santarém e Rio Negro [...] [sendo est]a última[,],a que primeiro reclama esta medida, e jug[ava] que deve[ria] decretar desde já” (Pará, R. 1849, p. 37).

Essa priorização do ensino masculino naquele momento, fica mais evidenciada no gráfico 3 em que se apresenta o número de estudantes de cada sexo nas aulas públicas primárias, registrando-se as escolas de meninas num cômputo bem inferior. Entretanto, ressalta-se que foram identificados nos mapas de aulas primárias, o registro de algumas meninas matriculadas em cadeiras masculinas, como na do professor João Cândio Batista, na Freguesia de Santana, na capital, em 1841, assim como na dos professores Carlo S. G. Delgado, na Vila de São Caetano (Vigia) e Antônio G. B. da Silva, na Vila de Souré, ambos em 1842, e nas dos professores João Marcelino Parente, na Freguesia do Acará, na Capital, e Agostino Hermes Pereira, na vila da Barra do Rio Negro, ambos em 1848, sendo o quantitativo dessas alunas contabilizados nos mapas.

Quadro 14: Meninas registradas em cadeiras masculinas – Pará (1840-1849)

MAPA DAS CADEIRAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO PARÁ (1840-1849)						
Nº	Municípios	Lugares das Escolas	Professora	Categoria de professor	N.º de alunas	N.º de alunos
1	Capital	Na Freguesia de Santana (1841)	D. João Cancio Misael Batista Silva	Vitalício	5	77
		Na Freguesia do Acará (1848)	João Marcelino Maciel Parente	Vitalício	2	10
2	São Caetano (Vigia)	Na Vila (1842)	Carlos S. G. Delgado	Vitalício	4	21
3	Souré	Na Vila (1842)	Antônio Geininiano Batista da Silva	Vitalício	3	31
	Barra do Rio Negro	Na Cidade (1848)	Agostinho Hermes Pereira	Vitalício	5	19

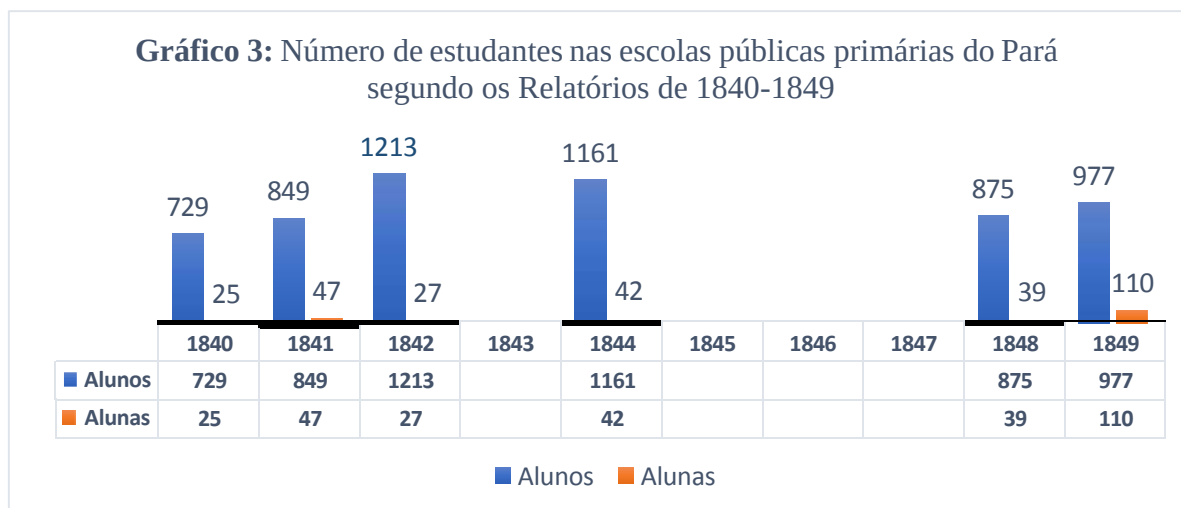
Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1840-1849).

Essas práticas engenhosas mesmo não legitimadas em lei na década de 1840, parecem apontar para os primeiros vestígios de uma coeducação em construção que só se legitima no final do Império, como se pode verificar por exemplo no Maranhão, quando Oliveira (2003) afirmara como seu fiel defensor, que as conferências pedagógicas para os professores eram para as demandas da escola o que era “[...] o parlamento para as altas questões do Estado”⁷³; discursos em defesa da secularização do ensino e da coeducação, da respectiva obrigatoriedade e do discurso livre que atestam para táticas desviacionistas que “[...] metaforizavam a ordem dominante [fazendo-a] funcionar noutra registro”. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente” (Certeau, 1994, p. 95).

Verifica-se que o número de alunos cresce nos primeiros três anos, saindo de 729 em 1840 para 1.242 em 1842, e assim alcança o maior quantitativo de meninos matriculados no decênio; depois ocorre uma diminuição no somatório desses estudantes, que parece corresponder aos anos em que se registram uma redução no total de cadeiras para meninos providas, nos quais existiam, segundo a estatística relatada, 32 estabelecimentos de ensino primário em funcionamento em 1845, e apenas 30 em 1846, pouco depois da província ter conseguido manter 37 dessas escolas em funcionamento no ano de 1842 (Ver gráfico 1), para então voltar a crescer e alcançar seus maiores índices: 41 escolas em 1848, para 40 em 1844. Período em que a variação no número de meninas em registro foi mais constante, com exceção dos anos de 1842, que teve uma de suas cadeiras vagas e em 1849, que apresentou o maior

⁷³ Antônio de Oliveira escreveu sobre o ensino público da Província do Maranhão do século XIX, visto que dedicou grande parte da sua vida à instrução local.

número de alunas (ver gráfico 2). Neste ano, o ensino para meninas teve uma cadeira a mais, mostrando-se no levantamento de informações, que a cadeira da professora vitalícia D. Josefina Clara Toscano, da Freguesia da Sé, na Capital, foi a grande impulsionadora desse aumento, ao conseguir reunir naquele ano, 76 alunas (Ver quadro 14).



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1840-1849)

Doravante é importante ressaltar que esses indicadores eram prejudicados por diversas situações, como a ponderada pelo magistrado liberal Bernardo de Souza Franco (1841-1842) no relatório de 1841, em que “[...] faltaram os mapas de algumas escolas, e, portanto, o cálculo feito em vista dos esclarecimentos obtidos deve[u] oferecer um número menor do que o existente” (Pará, 1841, R. Anexo). Ainda assim, fica evidenciado que se em 1842 foi o maior registro de meninos matriculados, computando-se 1.213 alunos para 37 escolas; em 1849 foram discriminadas 110 meninas para 3 escolas como maior quantitativo feminino, o que mostra uma grande diferença na oferta de aulas, e conseqüentemente de matrícula para ambos sexos. Nesse contexto, o militar liberal Jerônimo Francisco Coelho como presidente (1848-1850) chega a afirmar que “[...] o número de alunas da cadeira do sexo feminino da Capital não guarda proporção nem com o numero de habitantes, nem com o ordenado, que se paga” (Pará, R. 1848, p. 53). Esses fatores, contribuíam para “O estado lamentável, em que a instrução publica se adia em toda a Província, merece a vossa mais séria e particular atenção. – A educação da mocidade é uma das primeiras necessidades morais, de que cumpre cuidar, porque dela essencialmente depende o futuro da sociedade⁷⁴”.

Segundo Castellanos (2017), o maranhense Oliveira defendia a instrução de qualidade para a mulher que a direcionaria para ser professora, e, por conseguinte, a induziria

⁷⁴ PARÁ, Relatório do Presidente da Província do Gram Pará o Exmo Snr. Dr. Fausto Augusto de Aguiar no dia 15 de agosto de 1851. Tipografia de Santos & Filhos, 1951.

à plena dedicação do ensino das crianças, não podendo excluir-se “[...] a mulher do magistério, [já que] uma parte do ensino [à] mulher só [devia] pertencer” (Oliveira, 2003, p. 205), quando defende os gastos com a coeducação no Maranhão, com a instrução em geral e com a instrução primária em particular por ser um investimento permanente do governo, já que “[...] em cada escola aberta hoje [seria] uma cadeira fechada amanhã” (Vieira, 2003, p. 16).

Já na década de 1850 a 1859 foi um período em que a província do Pará, passou por uma grande transformação em seu extenso território, cuja área, até ali, era de “[...] 2.954.722 quilômetros quadrados, ou cinco e meia vezes a área da França, seis e meia a da Espanha, dez vezes a da Itália, e trinta e seis vezes a de Portugal” (Abreu, 1883, p. 7). Isto é, o Pará, constantemente ignorado nas principais ações do Governo Central, começou a ser debatido pelos seus representantes políticos do legislativo “[...] não mais como uma província, mas como uma região” (Santos, 2023, p. 2); a chamada região Amazônica. O interesse dos europeus, que almejavam em expandir as colônias das Guianas Inglesa e Francesa até as margens do rio Amazonas fez o governo Imperial brasileiro buscar a criação de uma nova província nesse território, estimulando o povoamento da região e levando o poder público e as forças de segurança para perto das fronteiras (Gregório, 2012).

Com a promulgação da Lei n.º 582, de 5 de setembro de 1850, a antiga comarca paraense do Alto Amazonas, foi elevada à categoria de província, recebendo a denominação de Província do Amazonas, tendo como extensão e limites, os mesmos da antiga Comarca do Rio Negro⁷⁵. O advogado conservador Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852), relatava como presidente alguns dos desafios dessa nova província, que naquele momento ainda não se encontrava inaugurada, “[...] pela dificuldade que [tinha] encontrado o Governo Imperial em nomear de pronto todo o pessoal e montar convenientemente as repartições indispensáveis” (Pará, R. 1851, p. 70)⁷⁶.

Uma alteração no território paraense, dessa magnitude, tenderia a trazer mudanças significativas no estado da instrução pública da região, principalmente no número de estabelecimentos de ensino, assim como no quantitativo de estudantes. Por isso, foi estabelecida a Lei n.º 203, de 27 de outubro de 1851, promulgada por Augusto de Aguiar (1850-1852), que dentre outros aspectos, como presidente autorizava a expansão das aulas primárias, expediu normas para a criação de escolas na província e estabeleceu a obrigatoriedade escolar, “[...] considerando o seu não cumprimento[,] como infração passível de punição e indica[va] os

⁷⁵ As únicas comarcas que foram elevadas a província durante o Império, foi a do Amazonas em 1850, que se desmembrou do Pará, e a do Paraná, em 1853, se desmembrando da província de São Paulo.

⁷⁶ Relatório de 15 de agosto de 1851.

agentes para a sua execução” (Bassalo, 2013, p. 158), a qual foi complementada com um regulamento próprio para o ensino em 5 de fevereiro de 1852⁷⁷.

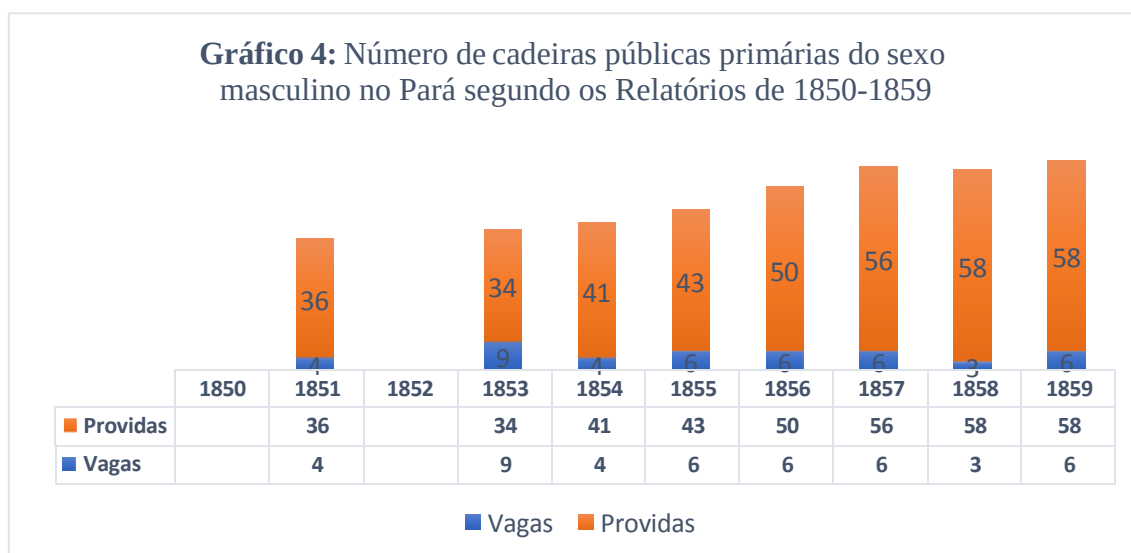
Nesse regulamento, a obrigatoriedade foi redimensionada e o acesso à escola delimitado, sendo proibida a matrícula de crianças que apresentassem moléstia contagiosa e aquelas que não fossem livres. Para que o ensino compulsório pudesse ser efetivado, buscou-se melhorar a situação das escolas paraenses nos anos seguintes, impulsionando “[...] o aumento da contratação de Delegados da Instrução Pública, bem como a criação de novas cadeiras na capital e em outros locais da Província” (Bassalo, 2013, p. 159). Além disso, no intuito de combater a recorrente falta de habilitação docente, praticamente todos os administradores da província apelavam em seus relatórios acerca da necessidade “[...] de criação de uma escola preparatória de professores primários” (França, 2003, p. 10).

Também no início dessa década “[...] um dos documentos mais importantes para o estudo da questão do ensino no Estado do Pará no período imperial” (Damasceno, 2015, p. 35) foi constituído; o Relatório Gonçalves Dias, datado de julho de 1852. Encomendado pelo Imperador D. Pedro II, que tinha por finalidade avaliar a situação da instrução nas províncias do Norte do Brasil, e para isso o ilustre poeta deveria examinar “[...] escolas, e quaisquer outros estabelecimentos destinados ao ensino de educação da mocidade [...] verificando o número de alunos de cada um, e o seu estado de adiantamento” (Gonçalves Dias, 1852, p. 337) via dispositivo, além de outros dos métodos adotados, os compêndios utilizados e as matérias ministradas que auxiliassem o Governo Central a julgá-la, para então viabilizar buscar soluções para o setor. O advogado conservador Fausto Augusto (1850-1852) noticia como presidente essa iniciativa, quando relata que o “[...] distinto literato Doutor Antônio Gonçalves Dias, já se acha[va] nesta Capital” (Pará, R. 1851, p. 48), e que o seu reconhecido talento com certeza traria resultados importantes.

Sem embargo, apesar das iniciativas em pauta nessa década, após a regulamentação da instrução pública por meio da Lei n.º 97, de 28 de junho de 1841, os resultados práticos foram pequenos; refletir sobre o “[...] estado lamentável, em que a instrução pública se adia[va] em toda a Província, merec[ia] a vossa mais séria e particular atenção” (Pará, R. 1851, p. 44-45), constituindo-se uma questão de ordem. Não obstante, Gonçalves Dias não avaliou o adiantamento da instrução no Pará como um dos piores, e mesmo com a perda de uma extensão

⁷⁷ Bacharel em ciências jurídicas e sociais, nasceu em 19 de dezembro de 1817 e faleceu em 25 de fevereiro de 1890. Ligado ao Partido Conservador, foi presidente da província do Pará no período de 12/09/1850 a 19/08/1852.

considerável de seu território⁷⁸, os relatórios apresentaram índices crescentes na oferta de cadeiras primárias, e o aumento no quantitativo de meninos e de meninas nas aulas, embora fosse muito distante do ideal, e continuaria assim por muito tempo, já que “o problema da instrução primária era difícil de resolver, mesmo entre as nações mais cultas” (Pará, R. 1853, p. 12). Nesses termos, o seguinte gráfico indica o computo de cadeiras e matrículas, apesar das dificuldades apresentadas.



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1850-1859).

Verifica-se que das 40 cadeiras criadas em 1851, se atingem 62 em 1859, havendo variação entre o número de cadeiras sem provimento, com uma vacância considerada alta, por exemplo em 1853, quando nove delas não funcionavam, e outras seis não têm professor em anos posteriores. Essas aulas desprovidas para o professor e Diretor interino da Instrução Pública em 1855, João Batista Passos (1855-1855)⁷⁹, seria melhor “[...] deixá-las em abandono que *entrega-las aos substitutos do artigo 17 da Lei n.º 203 de 27 de outubro de 1851*” (Pará, D. 1855, p. 4, grifo nosso), pois ninguém minimamente habilitado se sujeitaria a receber tão baixo ordenado.

Artigo 17º. O Diretor na Capital, e os Delegados nas demais localidades da Província, nomearão os Substitutos, que têm de servir nos impedimentos dos Professores; comunicarão ao Governo da Província as nomeações que houverem feito, e só depois da aprovação deste é que poderão receber a parte do ordenado, ou a gratificação que lhes competir, quando em exercício. (Pará, D. 1855, p. 4).

⁷⁸ Em 1850, a comarca do Rio Negro (atual Amazonas), se separou da província do Pará, e para que essa redivisão interna do país fosse feita, os paraenses tiveram que abrir mão de praticamente metade de seus territórios. Pesou na decisão de divisão da região o trauma da Cabanagem, uma vez que se atribuiu a longa duração desse conflito à vastidão territorial paraense (Gregório, 2012).

⁷⁹ Professor de História e Geografia do Liceu Paraense desde 6 de maio de 1847 (Pará, R. 1854, Anexo n.º 7). Também atuou como Juiz de Órfãos do Termo em Belém.

Essa afirmativa é reforçada pelo militar e fazendeiro conservador Miguel Antônio Pinto Guimarães⁸⁰ (1855-1856), quando aponta como vice-presidente, que o ensino não avançava devido à má organização e à “[...] falta sobremaneira sensível de pessoas habilitadas a quem o Governo confie o importante Ministério de disseminá-la” (Pará, R. 1855c, p. 15). Nesse sentido, o advogado conservador Augusto Aguiar (1850-1852), como presidente da província, afirmava que:

As escolas se acham, com mui poucas exceções, confiadas a professores, aos quais falecem todas as condições de capacidade, ou que tendo abraçado o magistério, não por vocação, mas unicamente como um meio de vida, não zelam, como devem, a educação de seus discípulos, limitando-se, no exercício de suas funções, a satisfazer as exigências, a que se não podem absolutamente subtrair.⁸¹

Nessa lógica, é importante salientar a criação de escolas de primeiro grau em qualquer localidade onde houvesse a possibilidade de reunir entre 15 e 20 meninos, e de escolas de segundo grau onde fosse possível agrupar de 30 a 100 alunos, era previsto pela Lei n.º 203 de 1851, e mesmo para quando essas aulas atingissem o quantitativo máximo, “[...] seria criada outra escola do mesmo tipo” (Bassalo, 2013, p. 157), considerando-se a frequência regular dos estudantes. A sua vez, o legislador também garantiu o ensino das meninas, que deveria ter no mínimo vinte matriculadas para o seu funcionamento, e caso ultrapassassem oitenta alunas, uma nova escola deveria ser criada, como se pode visualizar no gráfico a seguir.

Quadro 15: Cadeiras de instrução primária para meninas (1859)

Nº	Município	Lugares das Escolas	Professor	Graus	Categ de professor	N.º de alunas
1	Capital	Freguesia da Sé	D. Josefina Clara Toscano Damasceno	2º	Vitalício	101
2			Clementina Pereira Proença	2º	Vitalício	43
3		Freguesia de Santana	Thomazia Josefina Campos Neves	2º	Vitalícia	61
4		Freguesia da Trindade	Tereza Maria da Silva	2º	Vitalício	151
5		Na Vila do Moju	Antônia de Jesus Gomes Franco ⁸²	2º	Vitalícia	?
6		Cidade da Vigia	Isabel Antunes de Castro Gularte	2º	Vitalícia	37
7	Bragança	Cidade de Bragança	Alexandrina Maria da Silva	2º	Vitalícia	19
8		Freguesia do Vizeu	Rosa Mirandolina Augusta de Moraes	2º	Vitalícia	27
9	Cametá	Cidade de Cametá	Agostinha Amélia de Carvalho	2º	Interina	32
10	Macapá	Cidade de Macapá	Ana da Silva Rola	2º	Interino	18
11	Gurupá	Vila de Gurupá	Francisca Maria de Jesus Valgão	2º	Interina	14
12		Vila de Porto de Móz	Luíza Maria Vieira de Souza	2º	Interina	19
13	Santarém	Cidade de Santarém	Ana Joaquina de Carvalho Rabelo	2º	Vitalício	22

⁸⁰ O Barão de Santarém, nasceu em 8 de janeiro de 1808 (Vila de Santarém no Pará) e falece em 16 de agosto de 1882. Do partido conservador no Baixo Amazonas, foi vice-presidente em vários períodos: 1855; 1869; 1871 e 1872.

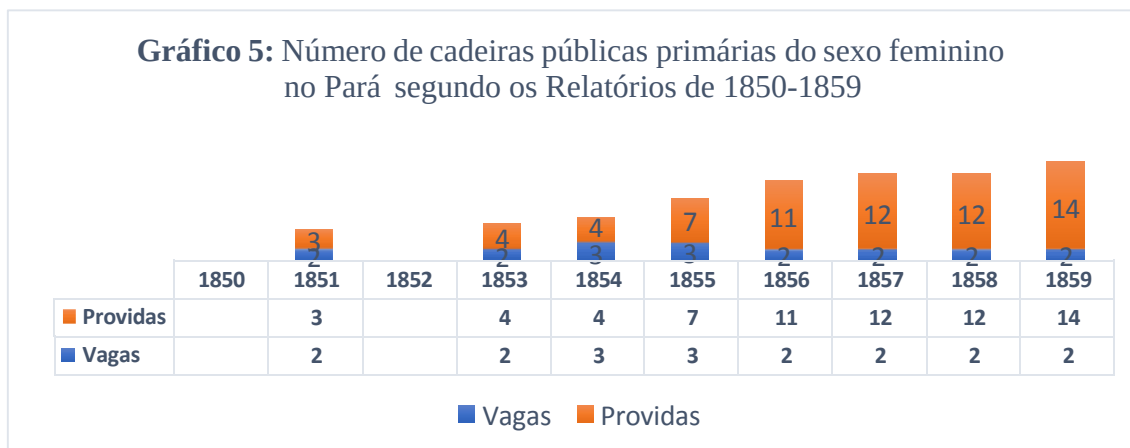
⁸¹ Relatório do Presidente da Província do Gram Pará o Exmo snr. Dr. Fausto Augusto de Aguiar no dia 15 de agosto de 1851. Tipografia de Santos & Filhos.

⁸² Não vai mencionado no presente mapa o número de alunas da escola da Vila do Moju, por ainda não ter entrado em exercício a respectiva professora (Pará, R. 1859, Anexo n.º 9).

14		Vila de Monte Alegre	Maria Felisbela de Jesus	2º	Interina	12
15		Cidade de Óbidos	Peregrina Printes Floriania Valente	2º	Interina	21
T	06	15	15			587

Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1850-1859).

Percebemos aqui como o ensino público primário se constitui e se ressalta em discursos e dispositivos, mesmo que a aparente contradição entre um governo que enaltece o seu valor e supostamente, não o prioriza em ações e posições é a tônica da época. Momentaneidade que mesmo idealizando o ensino compulsório como princípio indispensável para o funcionamento das aulas primárias e êxito no atendimento escolar, não promulgou, no período, nenhuma lei específica o determinando, limitando-se apenas a arregimenta-lo no Regulamento da Instrução Pública. Ainda assim, a necessidade de instrução se mostrou uma preocupação não restrita ao Estado e a representantes das elites, pois também envolveu outros agentes como pais e tutores, professores, líderes da igreja, dentre outros.



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1850-1859).

Os dados aqui apresentados indicam uma melhoria na oferta de cadeiras femininas se comparada à década anterior. Se o quantitativo se triplica, a vacância por enquanto se mantém praticamente constante, apesar das dificuldades de encontrar-se candidatas aptas a assumir a função professor. Em 1851, por exemplo, o advogado conservador Fausto Aguiar (1850-1852), como presidente apontara que, continuava “[...] vaga a Cadeira de meninas da Vila de Tury-assú desde 11 de setembro de 1849” (Pará, R. 1851, Anexo 4), pela falta de uma professora; embora a instrução para meninas se legitimasse na Lei n. 203 de 1851.

Entretanto, apesar dessa melhoria na instrução pública, o professor e advogado conservador, João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), relatava na função de presidente, que esse “assunto de tanta magnitude, afim de garantir o futuro da mocidade, a quem mais tarde serão confiados os destinos da pátria, para que possa esta disputar ativa as vitórias

do progresso”⁸³ não tinha atingido o desejo pelo governo e/ou a população, principalmente nas localidades mais afastadas de Belém. O magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1858-1858) complementa essa fala como vice-presidente, quando indica que além da recorrente falta de habilitação do pessoal, as más circunstâncias da instrução pública na província “[...] referem-se também [à] falta de escolas” (Pará, R. 1858b, p. 13); mas a faculdade concedida pela Lei n.º 203/1851 aos presidentes para criar escolas de primeiras letras nas localidades em que houvesse necessidade, foi considerada muito assertiva, “[...] porque, como fica dito, a necessidade de aumento nas escolas atuais é bem patente” (Pará, R. 1858b, p. 13).

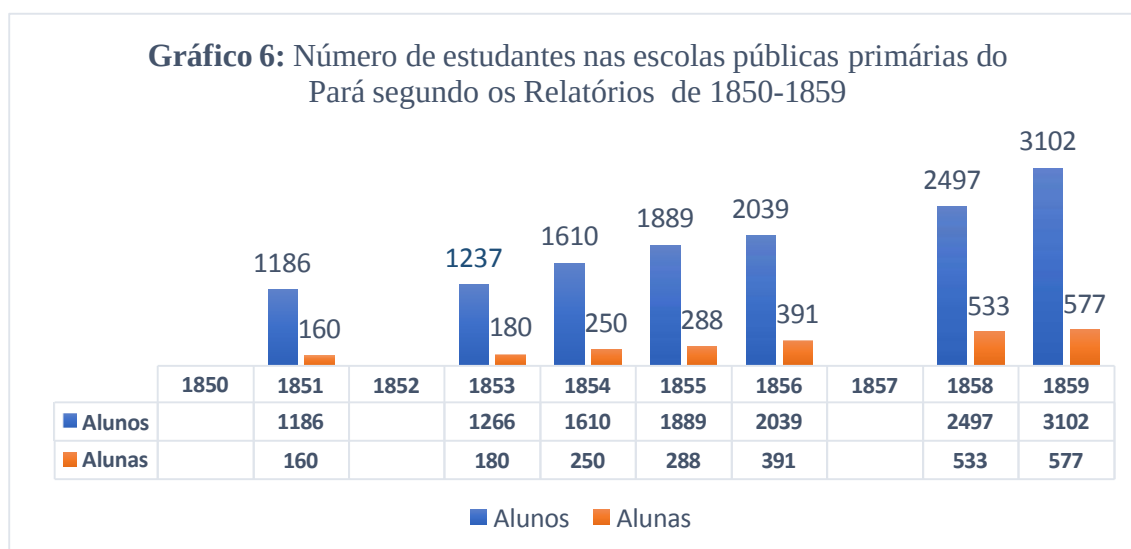
Essa Lei também determinava que as escolas femininas deveriam ter entre 20 e 80 meninas, devendo ser adotado nessas aulas o método simultâneo, e as matérias a serem ensinadas deveriam ser: a gramática e ortografia prática, ler, escrever, aritmética até às quatro operações[;] noções dos deveres morais e religiosos, conteúdos que seriam “[...] misteres próprios à educação do sexo” (Pará, Lei n. 203, 27 out. 1851). Ou seja, conteúdos que já haviam sido estipulados na Lei n.º 97 de 1841, como por exemplo, o “[...] uso da agulha de cozer e de meia; o bordado, as regras de talhar e cozer os vestidos” (Pará, Lei nº 97 de 28 de junho de 1841). Baena (2004), ao apontar as qualidades das mulheres paraenses, destacara que elas “dedicam-se às importantes funções de mães de família, e [...] nelas é quase geral a capacidade para o labor de bordar, de cozer e de bilar sofríveis rendas e de lavrar de agulha ou de penas atavios de flores” (Baena, 2004, p.109). Funções e posições sociais que para Antonio Oliveira (2003) se projetam a partir de uma nova visão na década de 1870 sobre o papel da mulher no ensino:

Ao querermos seriamente reformar o ensino público, e com ele os nossos costumes, uma das primeiras coisas que devemos fazer é chamar a mulher em seu auxílio. Na verdade, a mulher que influi sobre tudo não pode deixar de influir sobre a instrução da mocidade. [...]. As mulheres podem muito quando desejam, tudo quando querem. Se elas desejassem, poucos ignorantes haveriam; se elas quisessem, não haveria um só. (Oliveira, 2003, p. 333).

Apesar da fala de Oliveira sobre a educação das mulheres no Pará durante o século XIX refletia as normas sociais da época, que relegavam o papel feminino à esfera doméstica. O acesso à educação formal era limitado e diferenciado, com foco em habilidades consideradas adequadas para o gênero. Somente uma pequena parcela da população feminina, principalmente das elites urbanas, tinha acesso a uma instrução mais abrangente.

⁸³ Advogado e professor, nasceu em 28 de maio de 1836 em Olinda. Atuou como presidente de cinco províncias brasileiras, sendo o Pará uma delas, permanecendo a frente da chefia da mesma de 18 de junho de 1876 a 9 de março de 1878. Assim como seu pai, formou-se em Direito na Faculdade de Recife, e posteriormente se tornou lente dessa mesma instituição. Foi Conselheiro do Império e reitor do internato do Colégio D. Pedro II, No Rio de Janeiro de 1888 a 1891.

Quanto ao quantitativo de meninos e meninas que frequentavam as aulas, verifica-se que apesar da província ter perdido alguns estudantes na divisão territorial, e mesmo tendo um baixo número de crianças em idade escolar matriculadas, ainda assim é perceptível um crescimento no número de ambos os sexos, identificando-se também crianças em aulas, que embora fossem mantidas pelo poder público, não puderam contabilizar-se via mapas escolares. Um exemplo disso se encontra na Lei n.º 170 de 22 de novembro de 1850, que estabeleceu uma gratificação para que um professor particular, Marcelo Borges Trovão, ensinasse de maneira gratuita no 3.º distrito da Capital, pela falta de aula pública a região. Além de não ser registradas as informações de algumas escolas que só haviam sido providas num período próximo à elaboração dos relatórios, e aquelas que não enviavam os seus mapas de aulas por alguma intercorrência no cumprimento da norma.



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1850-1859).

O gráfico 6 demonstra esse aumento progressivo triplicando-se o quantitativo de alunos entre 1851 e 1859, enquanto a frequência de meninas aumenta num percentual ainda maior, ficando perto de quadruplicar nesse mesmo período. Se na década do 40 se registravam 977 meninos e 110 meninas matriculados, na década subsequente o número de meninas corresponde a 577 para 3.102 menininhos matriculados, sendo necessário para avaliar o impacto desse crescimento de estudantes na província, segundo o presidente militar Manoel de Frias e Vasconcelos (1858-1859), seria necessário analisar a despesa realizada e a população livre, calculado no final dessa década, haja vista que se consideramos que a população em idade escolar da província era de 20.000 pessoas, então a situação do ensino ainda era muito grave,

visto que dentre esses, “[...] 16.321 fica[va]m anualmente sem saber ler e nem escrever” (Pará, R. 1859, p. 30)⁸⁴.

As iniciativas voltadas para a disseminação do ensino na Província paraense foram fomentadas, logo no início da década de 1860, pela aprovação da Lei n.º 348, de 6 de dezembro de 1859, que concedia autorização ao executivo para realizar reformas na instrução pública. Adotando as bases consignadas nessa legislação, das quais a primeira delas envolvia a “[...] supressão das escolas que entende[ssem] conveniente” (Moacyr, 1939, p.104) com a finalidade de aumentar o ordenado docente; o advogado e proprietário rural Antônio Coelho de Sá e Albuquerque (1859-1860/ liberal) formulou na condição de presidente o Regulamento de 9 de abril de 1860, pelo qual fez “[...] alterações que [lhe] parecer[am] necessárias para a correção de abusos nocivos e inveterados e para a adoção de providências reclamadas pelo ensino” (Pará, R. 1860, p. 6)⁸⁵.

Dentre as principais mudanças trazidas pelo novo dispositivo, destaca-se a nova classificação das escolas primárias, que deixariam de ser criadas e mantidas apenas por atingirem um quantitativo ideal de estudantes, conforme previsto na divisão por graus da Lei n. 203 de 1851 e do Regulamento de 1852, passando considerar-se a importância social das localidades, o número mínimo de matriculados e outras circunstâncias em função da nova legislação. Sá e Albuquerque (1859-1860) concordava com a criação de novas aulas após o alcance de determinado número de matrículas predeterminado; contudo, acreditava que “[...] a execução rigorosa desta disposição pode[ria] ser fatal ao progresso da instrução pública” (Pará, R. 1860, p. 7), já que poderia ser negada a instrução às freguesias e povoados de baixa concentração populacional.

A classificação de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classe em referência às escolas primárias evitaria que determinadas regiões não tivessem acesso aos estabelecimentos de ensino, como também o aumento excessivo no número dessas instituições; ação que impediria prejuízos aos cofres públicos com a concessão de maiores vencimentos e outras vantagens para os professores, uma vez que os baixos ordenados oferecidos não convidavam os cidadãos a fazerem da docência uma profissão, fazendo com que “[...] em nenhuma província do Império as interinidades das escolas [fossem] em maior número do que aqui” (Pará, R. 1860, p. 7).

⁸⁴ Militar e político brasileiro. Foi presidente da província do Pará, de 6 de dezembro de 1858 a 12 de outubro de 1859.

⁸⁵ Formado na Faculdade de Direito de Olinda (PE), nasce em 18 de outubro de 1821(Muribeca /PE) e falece em 22 de fevereiro de 1868. Filhado do Partido Liberal e depois do Partido Conservador (Leite Neto,1986), foi presidente da província do Pará no período de 23/10/1859 a 12/05/1860.

Essas reformas vinham ao encontro dos discursos dos presidentes da Província que atribuem a instrução pública, no nível primário e secundário, o grande investimento para modernizar e civilizar uma província em pleno crescimento e para tanto deveria se expandir em todos os níveis de ensino, a meninos e meninas, nas cidades e vilas, como defendia o professor e advogado Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), no seu discurso de presidente conservador apresentado à Assembleia Legislativa em 1877

Somente a instrução pode dar ao cidadão a consciência dos seus deveres, imprimir em seus atos o selo de sua dignidade, tomá-lo incompatível com o crime e fazê-lo apto para os diversos misteres da vida pública. A experiência dos últimos tempos tem-se encarregado de demonstrar com assombrosos resultados a verdade desta afirmação.⁸⁶

No intuito de apontar-se as dificuldades encontradas nos registros documentais garimpados para o sucesso do ensino, as condições estruturais precárias, a carência de recursos financeiros e materiais, bem como a falta de profissionais disponíveis, pois a carreira de professor não era muito atrativa, tanto em relação ao salário, quanto ao reconhecimento social, minavam a instrução pública paraense. Essa maior exigência, associada ao controle exercido sobre a categoria dos professores, somada às péssimas condições de trabalho, baixos vencimentos e desprestígio em relação à carreira, que mostravam certo descuido por parte do governo. Dentre eles, pode-se destacar: a dificuldade na geração de avanços ao ensino, a insatisfação dos trabalhadores e o afastamento de candidatos ao magistério. Vários relatórios enfatizam essas condições, que só não se agravaram ainda mais devido à utilização de mulheres no magistério primário, visto que essa era uma das poucas profissões permitidas a elas no período (Tanuri, 2000). Segundo Castellanos, para além dos saberes e as escolhas de livros nacionais ou não adotados no ensino particular maranhense pelos mestres, identificava “[...] outras funções de comerciantes e de distribuidores de exemplares, talvez como meio de subsistência que incrementasse o baixo salário” (Castellanos, 2017, p. 93).

Ou seja, quando a pauta a ser discutida era a instrução pública na província do Pará, os dados apontam que tanto liberais como conservadores mesmo com as discrepâncias e tensões oriundas de suas posições político-administrativas, e de suas respectivas formações e funções, se somam e coincidem em vários aspectos em prol do ensino público primário paraense. Advogados, médicos, militares, donos de fazenda e professores com similares posturas políticas ou contrárias, parecem unir-se para discutir problemas, decidir ações e tomadas de posições com respeito ao ensino público da Província. Uma cultura político-administrativa que orbita em torno de que o ensino era “[...] se não o único, o melhor caminho para salvar o país do atraso

⁸⁶ Relatório do Exmo. Dr. Capistrano Bandeira de Melo Filho abriu da 2ª sessão legislativa da província do Pará. Tipografado por livro do comércio Theophilo Scholgel e Comp. 1877.

em que se encontrava” (Costa; Araújo, 2017, p. 23), ainda que existisse certa divergência entre os diferentes grupos políticos sobre quem deveria ser responsável pela gestão da instrução pública e como ele deveria funcionar. Cultura político-administrativa que se consolidou por meio de um conjunto de atitudes, normas e valores diversos, frequentemente contrastantes, que orientaram maneiras de perceber, pensar e julgar, articulando os modos de viver em conjunto e as representações da coletividade.

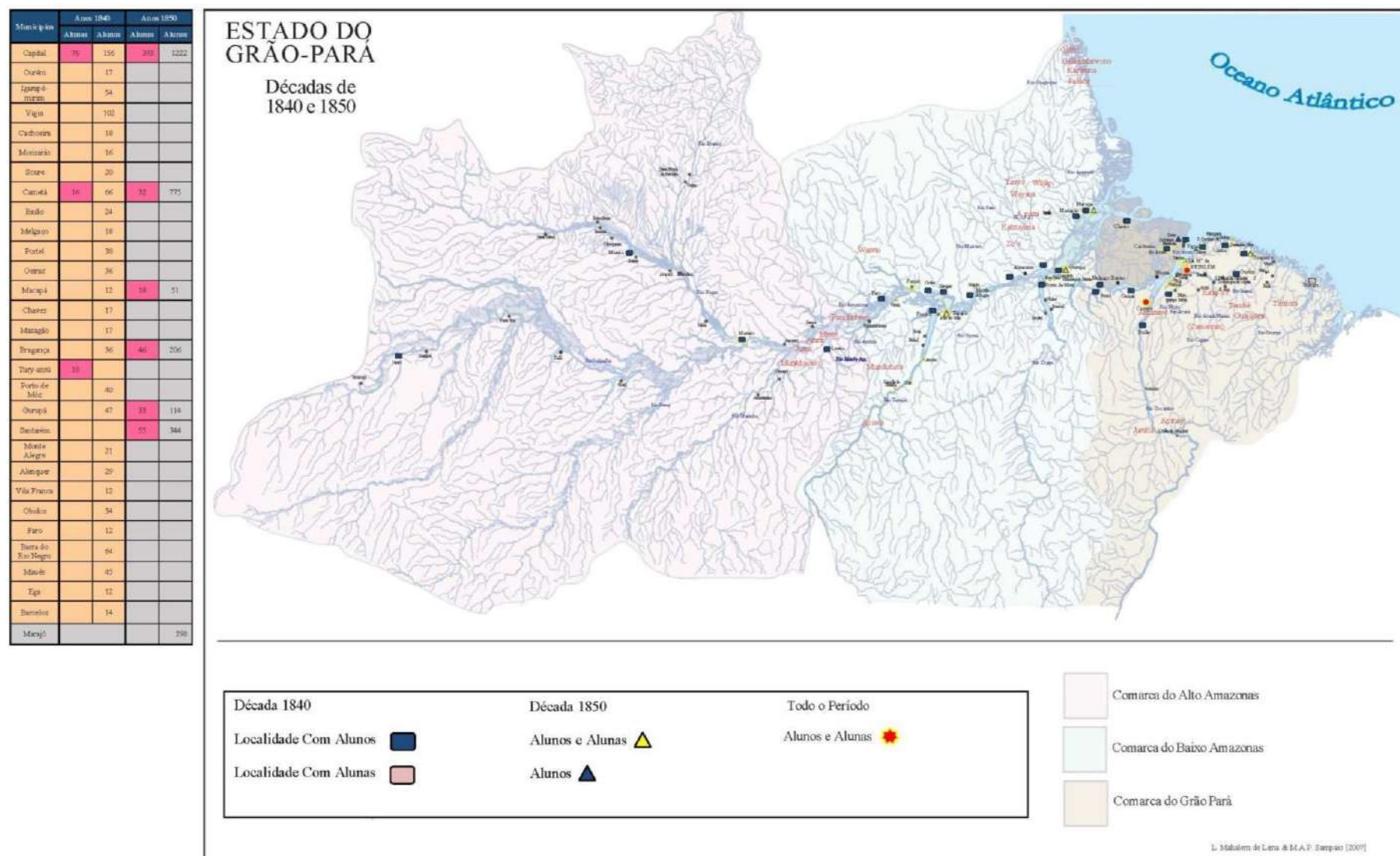
Nesse contexto, as escolas de ensino primário passaram a ser classificadas em quatro categorias, segundo as localidades, nas quais a frequência mínima para as três primeiras classes, seria de trinta estudantes, enquanto que na quarta classe, apenas quinze matriculados já seriam considerados, em detrimento das dificuldades peculiares de tais regiões. O presidente Francisco Carlos de Araújo Brusque (1861-1864) faz questão de exigir como advogado e numa perspectiva liberal, o cumprimento dessa determinação no ano seguinte, ao especificar que das 77 escolas criadas, 12 eram de 1.^a classe, 15 de 2.^a, 28 de 3.^a e 22 da 4.^a, mesmo que naquele momento “[...] o regulamento da instrução primária de 9 de abril de 1860, ainda não [estivesse] aprovado pela assembleia provincial” (Pará, R. 1861, p. 22)⁸⁷, pois havia sido submetido a uma comissão de lentes do Liceu⁸⁸.

Percebem-se também, outras mudanças trazidas por esse regulamento. Além de impactar no número de estudantes e de escolas públicas primárias, “[...] a noção de obrigatoriedade [escolar] proposta em 1851/1852, foi reformulada por esse dispositivo” (Bassalo, 2013, p. 161), quando destaca que a instrução primária era obrigatória para as crianças que atingissem seis anos de idade, enfatizando-se que a imposição era extensiva a meninos e meninas. Pode-se observar que estas medidas contribuíram para o crescimento do número de cadeiras públicas primárias na década de 1850 em comparação ao quantitativo apresentado na década anterior, conforme se observa no mapa 1. Sem embargo, o advogado e presidente Araújo Brusque (1861-1864/liberal) registra que mesmo assim, muitos pais ainda não colaboravam com essas iniciativas, “[...] tomando como um pesado sacrifício à obrigação de enviar-lhe os filhos a receber as luzes do ensino” (Pará, R. 1863, p. 91).

⁸⁷ Relatório apresentado em 17 de agosto de 1861.

⁸⁸ Francisco Carlos de Araújo Brusque (1861-1864), descendente da nobreza italiana e portuguesa, foi o presidente que administrou a província paraense por mais tempo com um mandato que durou mais de dois anos e meio.

Mapa 1: Mapeamento das escolas públicas primárias nas cidades, vilas e freguesias do Pará nas décadas de 1840-1850.



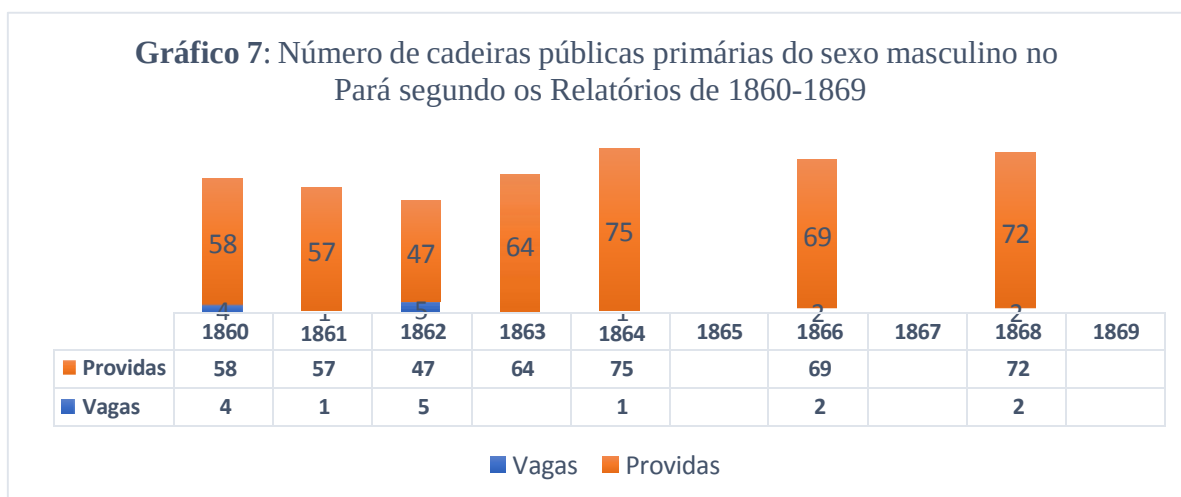
Fonte: elaborado pelo autor a partir dos relatórios.

Quanto às dificuldades na percepção de resultados efetivos das iniciativas de reformas que buscavam a disseminação dos estabelecimentos públicos de ensino primário para todas as regiões da província, e no consequente atendimento de um número cada vez maior de crianças em idade escolar, Sá e Albuquerque (1859-1860/liberal), na função de presidente, elabora o Regulamento de 1860, onde pondera que qualquer proposição, por melhor que fosse, seriam “[...] sem vantagem [...] se a inspeção das escolas não fo[sse] ativa e severa” (Pará, R. 1860, p. 6). Nesses termos, no intuito de melhorar as condições de fiscalização da instrução pública, foi elaborado o Regulamento de 1º de março de 1864, que alterava as condições da inspeção escolar e criava o Conselho da Instrução; mas quanto a sua aprovação plena, o militar, etnólogo e liberal José Vieira Couto de Magalhães relatava como presidente (1864-1866) que, “[...] já [tinha] funcionado faltando-lhe porém ainda o regimento interno para regular seus trabalhos” (Pará, R. 1864, p. 33). Fato que só se consolida quatro anos depois, quando “[...] foi definitivamente aprovado pela Assembleia Provincial Legislativa em sua sessão conjunta do ano passado” (Pará, R. 1869b, p. 6), segundo o militar e fazendeiro Miguel Pinto Guimarães (1869-1869) que cumpre a função de vice-presidente.

Esse dispositivo, além de ter dividido os professores em apenas três classes, atribuiu aos delegados do ensino à incumbência de “[...] inspecionar as escolas da freguesia, visitando- as pelo menos duas vezes por mês” (Moacyr, 1939, p. 111); deviam também atestar a frequência dos professores, e remeterem de três em três meses ao diretor da instrução o mapa das escolas, dentre outras funções. Esse Cargo de acordo com o parecer de Ambrosio Cunha, foi criado [...] pela necessidade de colocar-se junto dos professores um fiscal do governo, que vigiasse imediatamente o comportamento do professor, quer quanto ao modo do ensino, quer quanto a frequência das lições. Cumpria pensar muito nas nomeações para semelhantes cargos, que sendo gratuitos, e dos que exigem esquecimento completo de considerações pessoais, não encontraria com facilidade serventuarios habilitados, principalmente nas pequenas freguesias do interior, em que houvesse uma escola.

Já em relação ao Conselho, que era composto pelo Diretor da Instrução, de três professores do Colégio Paraense e de um da instrução primária, além do presidente da Câmara Municipal e um cidadão de reconhecida capacidade, dentre suas competências, destaca-se: “[...] propor ao governo a criação de escolas onde houver necessidades delas [...] elaborar as bases de qualquer reforma ou melhoramento de que careça o ensino” (Moacyr, 1939, p. 111). O presidente liberal Couto de Magalhães (1864-1866) ressalta que o Regulamento de 1864 trouxe acréscimo de despesa em virtude da supressão da 4.^a classe de escolas, tanto com pessoal, quanto no aluguel de casas, e “[...] esse aumento é atualmente de 4.513\$268 rs., mas logo que

todas as cadeiras forem definitivamente providas ele se elevará á soma de réis 13.180\$000” (Pará, R. 1864, p. 31), haja vista que um professor de 4.^a classe era o que recebia o menor ordenado, e com a sua extinção dessas aulas, os alunos passariam a integrar instituições cujos docentes recebiam melhor remuneração e gratificação para o aluguel das casas. Divisão de professores em três classes que se deu da seguinte forma: capital; cidades e vilas; freguesias segundo a população; ou seja, eram de 1.^a classe os docentes que atuavam em cadeiras masculinas ou femininas que funcionavam em um dos quatro distritos da capital; os de 2.^a classe eram os que ministravam suas aulas em cidades e vilas mais populosas; os de 3.^a classe, eram os professores e professoras que atuavam em freguesias e vilas menos povoadas, ou que recebessem tal classificação pelo Conselho da Instrução. Houve também alteração quanto à quantidade de estudantes nas escolas públicas primárias, que não deveriam ter mais que 60 crianças em cada sala, nem menos de 15.



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1860-1869).

Verifica-se aqui que a supressão de algumas aulas com a finalidade de conseguir um orçamento necessário para melhoria dos ordenados docentes, que foi uma das bases da Lei n. 348 de 1859 e do Regulamento de 1860, parece ter sido posta em prática nos primeiros anos dessa década, visto que, se em 1860 haviam 62 cadeiras masculinas, foi reduzido para 58 no ano seguinte, e em 1862 para apenas 52, voltando a crescer o compute de estabelecimentos para meninos a partir de 1863. Destarte é importante ressaltar que após as reformas iniciadas em 1860, algumas Falas de presidentes de província começaram a apontar para melhorias no estado da instrução pública paraense, como a do advogado liberal Francisco Brusque (1861-1864), quando afirma que “[...] este importante ramo do serviço público [tinha] melhorado

consideravelmente” (Pará, R. 1863, p. 91)⁸⁹ ou no relato do militar e vice-presidente Antônio Lacerda Chermont (1866-1866/conservador), o Barão de Arari, quando defende que o setor “[...] t[inha] apresentado melhoramentos sensíveis e resultados mais reais e animadores do que nos anos anteriores” (Pará, R. 1866, p. 7), como se pode observar no seguinte gráfico a disseminação de cadeiras públicas primárias durante a década de 1860⁹⁰.

Entretanto, segundo o militar e etnólogo, então presidente Couto de Magalhães (1864-1866), havia uma priorização dos recursos para o ensino secundário, e continuava a se gastar “[...] muito pouco com a instrução primária” (Pará, R. 1864, p. 27). A despesa durante o anos em que houve redução de escolas “[...] no período de 1860 a 1863, com cortes e acréscimos [ficou] em cerca de 533 contos” (Moacyr, 1939, p. 110), o que representa uma média de investimento anual de quase 135 contos de réis por ano; já a verba destinada à manutenção do ensino no período de crescimento na oferta das aulas “[...] de 1864 a 1869 importou em cerca de 920 de réis” (Moacyr, 1939, p. 117), o que equivale a cerca de 155 contos aplicados anualmente nesse período, valor muito próximo ao previsto quando havia um número menor de aulas.

Outro aspecto são as matérias comuns aos dois sexos que foram estabelecidas pelo Regulamento de 9 abril de 1860, e aquelas que seriam peculiares nas aulas masculinas. A leitura, a escrita, a gramática e a ortografia, assim como as noções dos deveres morais e religiosos, além da aritmética, que possuía uma pequena distinção quanto à extensão de seu conteúdo, uma vez que os homens deveriam aprender até cálculos de proporção, enquanto as meninas ficariam limitadas ao estudo das quatro operações. As matérias que foram determinadas como privativas de aulas destinadas aos meninos foram a geometria prática e as ideias gerais de história e geografia do Império.

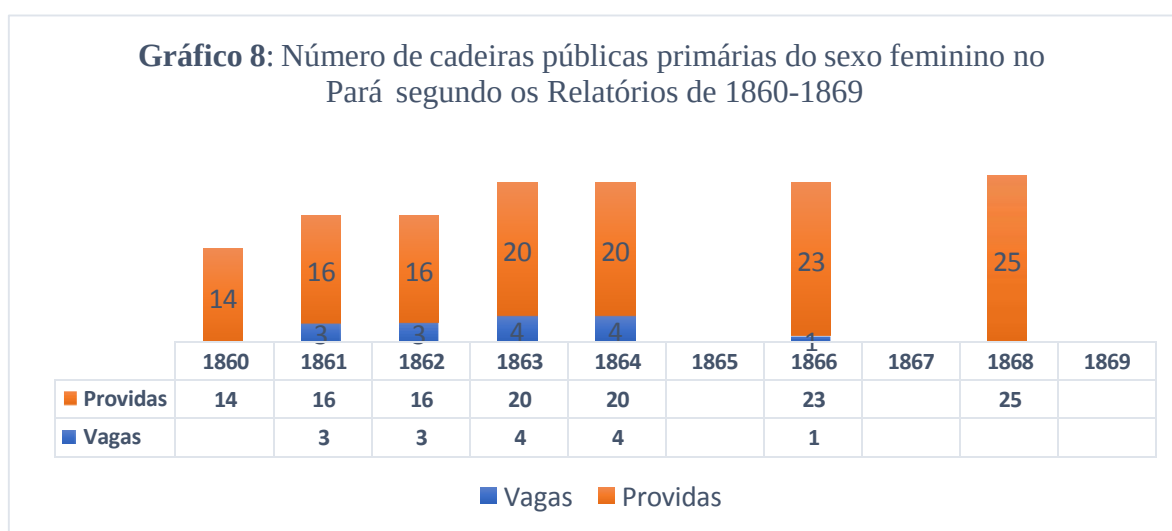
Verifica-se também que nos relatórios presidenciais de 1860, 1862, 1867 e 1869, o legislador não se preocupa em apresentar a quantidade de aulas providas e vagas de cada sexo; pouca informação e alguns relatos se registram ou apenas se aponta para um somatório geral, como fez o presidente Couto Magalhães (1864-1866), quando destacara que no “[...] ano corrente o número de escolas elevou-se a 100, achando-se providas 95” (Pará, R. 1864, p. 30), fazendo com que esta irregularidade de informações nos fizessem identificar outros dados na

⁸⁹ Advogado, nasce em 24 de maio de 1822 (Porto Alegre/RS) e falece em 23 de setembro de 1886 (Pelotas/RS). Do partido liberal, é presidente de província do Pará no período de 23/06/1861 a 27/01/1864.

⁹⁰ Nasceu em 16 de outubro de 1806 (em Chaves) e falece em 5 de agosto de 1879. Foi vice-presidente da província do Pará em vários períodos: 28/08/1866 a 27/10/1866; 09/04/1867 a 01/06/1867; 06/08/1868 a 29/09/1868.

contagem manual em mapas de aulas quando possível, que foram anexados às Falas expostas à Assembleia Provincial, ou nos relatórios de Diretores da Inspeção da Instrução Pública⁹¹.

Assim, quanto à falta do quantitativo das escolas em três desses anos, no Gráfico 7, é justificada porque 1865 foi o único ano, dentre dos analisados, em que não foi encontrado sequer um relatório de presidente de província; em 1867, é mencionado apenas que existiam “[...] 97 escolas publicas de ensino primário, sendo 73 para o sexo masculino” (Pará, R. 1867b, p. 36), sem apresentar-se quantas dessas estavam providas ou vagas. Já no ano de 1869, acontece a mesma omissão de dados, apresentando-se apenas que havia naquele momento “[...] 107 escolas do ensino primário, sendo 81 do sexo masculino” (Pará, R. 1869b, p. 6). Já o número das instituições destinadas ao ensino feminino no período é apresentado no seguinte gráfico.



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1860-1869).

Percebe-se que os mesmos anos em que não há informação sobre o número de cadeiras públicas do sexo feminino, tampouco há sobre as cadeiras para meninos, uma vez que em 1865 não há registro sequer do relatório que deveria ter sido apresentado pelo presidente Couto de Magalhães (1864-1866) à Assembleia Provincial. Já em 1867, o presidente Joaquim Raimundo de Lamare (1867-1868) apenas informa, que além das 73 aulas para meninos haviam “24 para o feminino” (Pará, R. 1867b, p. 36), e o mapa das escolas públicas do ensino primário do Pará nos anos de 1867 e 1868, encontrado no Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública, Antônio Gonçalves Nunes, em 21 agosto de 1868, se encontra muito rasurado, impedindo a leitura. Já o Barão de Santarém e vice-presidente da província em 1869, apresenta

⁹¹ Alguns desses documentos apresentam rasuras, manchas ou um estado em que é praticamente impossível identificar os dados inseridos na documentação, como por exemplo o “Mapa das escolas públicas do ensino primário existentes no Pará no ano de 1868” localizado na página 20 do Relatório do Diretor da Instrução Pública Antônio Gonçalves Nunes em 21 de agosto de 1868 para o presidente Joaquim Raimundo de Lamare.

informações semelhantes ao presidente Lamare em 1867, quando destaca que apenas das 107 escolas primárias, existiam “[...] 26 do sexo feminino” (Pará, R. 1869, p. 6).

No Gráfico 8 verifica-se que a oferta de escolas para as meninas continuava muito baixa, não chegando a atingir $\frac{1}{4}$ da quantidade de aulas destinadas para os meninos no início da década, conforme demonstra o Gráfico 7, que também estavam muito distantes do ideal. Apesar de esses dados indicarem que a instrução pública naquele momento não era “[...] difundida de um modo correspondente à população e despesa [realizada]” (Pará, R. 1861, p. 20), percebe-se um aumento crescente no número de cadeiras primárias femininas, que praticamente dobra no fim desse período, permitindo que meninas de outras freguesias e vilas tivessem maior acesso ao ensino público.

Esse aumento no número de instituições públicas de ensino feminino reflete a necessidade de disseminar a instrução das mulheres, uma vez que tinham como atribuição a função de educar os filhos e cuidar do lar. Essa visão em relação ao papel social a ser desempenhado pelas mulheres da época é refletida nos dispositivos legais próprios do ensino, determinando-se de que os “mistérios próprios do sexo” deveriam continuar a ser uma matéria exclusiva ministrada em estabelecimentos próprios. O crescimento constante de aulas destinadas às meninas, aponta por outro lado, para o quantitativo cada vez maior de crianças em idade escolar sendo instruídas, e segundo José Veríssimo (1985), essa melhoria foi impulsionada após a criação das Escolas Normais, que formavam mestras para as escolas públicas, propagando a instrução feminina uma vez que “[...] foi em toda a parte a sua frequência considerável” (Veríssimo, 1985, p.125).

Após a independência do país em 1822, a institucionalização de uma escola pública gratuita e obrigatória passou a representar “[...] um elemento de afirmação do novo governo do Brasil” (Veiga, 2007, p. 131), na medida em que se transformava num espaço que, além de transmitir conhecimentos e formar indivíduos, contribuiria para a construção de uma identidade nacional. A elaboração de leis e regulamentos, nas províncias que determinassem a frequência compulsória, foi uma das principais ações de ampliação do acesso à escolarização, bem como a “[...] definição da idade escolar [...]” (Barbosa, 2012, p. 112); ação mais direcionada às famílias pobres, para que as crianças fossem enviadas à escola, visto que as famílias com mais recursos, recorriam ao ensino primário particular ou recebiam instrução em suas próprias residências.

A ideia de exigir que todas as crianças em idade escolar frequentassem as aulas, conforme ressalta Antonio Oliveira, encontrou uma série de resistências, pois “[...] grande e[ra] o número das objeções que se faz[iam] à instrução obrigatória” (Oliveira, 2003, p.72), e esses

impasses produziram debates entre políticos e/ou intelectuais, no período Imperial e início da República, em relação à necessidade desse caráter compulsório. Os defensores de um ensino laico e livre apoiavam-se na recusa à imposição da frequência as aulas pelo Estado, visto que “[...] para eles a obrigatoriedade agrediria a organização familiar” (Cury, 2009, p. 94), assim como “atenta[ria] [segundo eles] contra a liberdade individual e a liberdade de ensino” (Almeida, 2000, p.136), além de “[...] defenderem que famílias pobres obt[eriam] pelo trabalho das crianças uma suplementação de salários que lhes [seria] indispensável” (Almeida, 2012, p.178). O educador e escritor João Köpke (1852-1926), que atuou na difusão de métodos para o ensino de leitura, na abertura e na manutenção de escolas, e sobretudo na definição e criação de um novo campo pedagógico, repelia o princípio da obrigatoriedade, na medida em que estabelecia como critério da legítima sistematização do ensino público “[...] a sua inspiração por uma livre eleição da escola, isto é, da liberdade que têm as famílias de entregar os filhos ao professor” (Paulilo, 2004, p. 30). O Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho (1878-1879), responsável pela primeira grande reforma educacional no Brasil (Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879) defendia uma obrigatoriedade restrita ao ensino, na medida em que “[...] prescrevia a escolarização sem o controle exclusivo pelo Estado” (Almeida, 2012, p. 177).

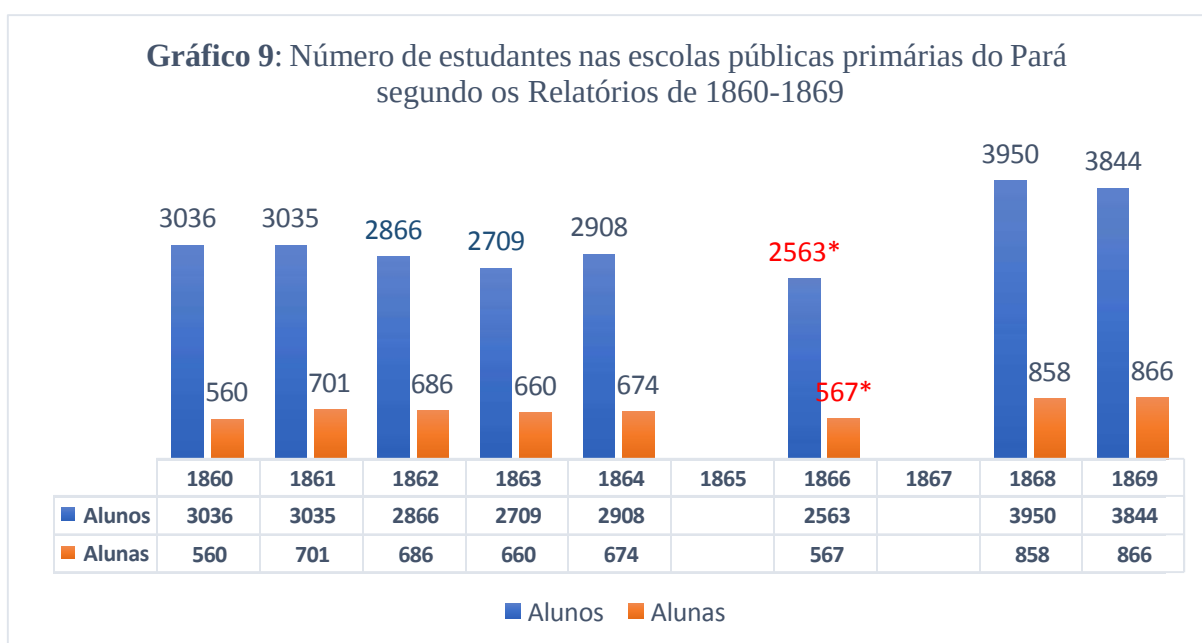
Já os adeptos da obrigatoriedade escolar argumentavam, principalmente que a gratuidade do ensino idealizada como forma de instruir o povo e garantir sua organização social “[...] caso não estivesse vinculada ao ensino compulsório se tornaria um contra-senso” (Vago, 2009, p. 31), na medida em que a tendência seria das “[...] pessoas com melhores condições sociais permanecer[em] investindo na instrução enquanto parte da sociedade menos favorecida economicamente, continuaria a investir no trabalho” (Almeida, 2012, p. 178). A instrução das crianças era também vista como um dos caminhos para solucionar e reformular o trabalho após a abolição da escravidão e “[...] por essa razão, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário às crianças e jovens livres era exaltado, visando a preparação do futuro, formando trabalhadores e cidadãos identificados e empenhados no ‘progresso pacífico’ da nação” (Shueler, 1999, p. 8). Nesses termos, o registro do número de matriculadas nas cadeiras públicas primárias, é apresentado no Gráfico 9, juntamente com o registro da frequência dos meninos, no período no Pará.

Sobre a obrigatoriedade escolar na Província do Pará, o professor e advogado Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), afirma como presidente que:

O ensino obrigatório somente pôde ser estabelecido aqui onde são proporcionados amplos meios de adquiri-lo Será baldada toda e qualquer sanção que acompanhar ao preceito, desde início este não puder ser cumprido por aqueles que, aos olhos da razão

e do direito, se acham escusados pela carência dos instrumentos e meios necessários para concorrerem á oficina do trabalho intelectual⁹².

Verifica-se aqui que não houve um crescimento regular no número estudantes matriculados, havendo períodos em que drástica redução se registrava, a exemplo dos anos de 1861 a 1863 quando a província era administrada pelo advogado liberal Francisco de Araújo Brusque (presidente/1861-1864) e tinha como diretor da instrução pública, o advogado e jornalista liberal Joaquim José de Assis (1861-1867)⁹³. O crescimento máximo na matrícula de estudantes do sexo masculino nesse decênio foi registrado em 1868, ano em que tinha 3.950 alunos, um quantitativo que representou um aumento de cerca de 30% desses discentes; esse mesmo percentual também foi o do crescimento no número cadeiras para meninos, conforme o gráfico 7, saindo de 62 aulas em 1860 para 81, no final da década.



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1860-1869).

Entretanto o aumento percentual em mais de 85% no número de cadeiras do sexo feminino, saindo de 14 em (1860) para 26 escolas em (1869) – ver gráfico 8 –, não foi proporcionalmente acompanhado pelo crescimento do quantitativo de alunas, que foi de quase 55%, visto que em 1869, 866 meninas apareciam matriculadas, depois de iniciar-se o período com 560 em (1860). É importante ponderar as limitações de dados, sendo encontrado nas fontes apenas o total de estudantes no ano de 1867, segundo o registro dos estabelecimentos que

⁹² Relatório do Exmo. Dr. Capistrano Bandeira de Melo Filho abriu da 2ª sessão legislativa da província do Pará. Tipografado por livro do comércio Theophilo Scholgel e Comp.

⁹³ Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Academia de São Paulo (1854), nasce em 17 de janeiro de 1830 (Conceição do Serro, província de Minas Gerais) e faleceu em 5 de junho de 1899. Da comissão diretora do Partido Liberal na província do Pará, foi Diretor da instrução pública de 1861 a 1867.

havia enviados os seus mapas; isto é: “[...] em 75 das ditas escolas [tinham] matriculados 3.749 alunos” (Pará, R. 1867b, p. 36).

O fato que mais chamou a atenção na análise do quantitativo de estudantes nas escolas públicas primárias na década de 1860, foram as contradições nos dados apresentados nos relatórios presidenciais nos diferentes anos e nos relatórios dos diretores da Instrução Pública. Se para o presidente Francisco Carlos Brusque (1861-1864/advogado/liberal) em 1861, “segundo os dados e cálculos do diretor da instrução pública, a frequência nas escolas no corrente ano era de **3.391 alunos**, sendo **2.851 do sexo masculino** e **540 do feminino** (Pará, R. 1861, p. 22, grifo nosso); contudo, o mesmo presidente, atuando com o mesmo diretor da instrução, afirmava que em 1861 “[...] as 50 escolas providas foram frequentadas por **3.736 alunos de ambos os sexos**, sendo **3.035 do masculino**, e **701 do feminino**” (Pará, R. 1862, p. 79, grifo nosso). Este último computo, segundo o diretor da instrução Joaquim José de Assis (1861-1867), é apresentado em relatório de 19 de setembro de 1863, para quem a matrícula em 1861 tinha sido “[...] de **3.035 alunos** e [...] de **701 alunas** (Pará, D. 1863, p. 5, grifo nosso). Assim, em detrimento dessas inconsistências, é importante observar o alerta dado pelo advogado conservador Vicente de Azevedo (1874-1875) que como presidente aponta a necessidade de “[...] examinar se essa estatística não falha, se esses professores espalhados em um território vasto e despovoado não abusam, por ventura, dando informações exageradas, sobre o número de alunos que frequentam suas escolas” (Pará, R. 1874b, p. 16). Por isso, foi também avaliada a estatística apresentada pelo presidente José Couto de Magalhães (1864-1866), no relatório de 15 de agosto de 1864, em que traz um “[...] quadro comparativo da frequência das escolas de instrução primária [entre os anos de 1861-1864]” (Pará, R. 1864, p. 31), indicando que o total de estudantes em 1861 seria de **3.736**, corroborando assim com um somatório de **3.035** alunos e **701** alunas.

Já o número de estudantes em 1862, que era de “[...] **3.457**, sendo **2.741** alunos e **717** alunas” (Pará, R. 1862, p. 79, grifo nosso), segundo o relatório do advogado liberal Francisco de Araújo Brusque (1864-1866) apresentado em 1º de setembro de 1862 na função de presidente, entra em contradição com vários registros: 1) destoa com seu posterior relato, no qual afirmava que o “[...] ano passado apresentou[-se um computo de] **3.352 alunos**” (Pará, R. 1863, p. 92 grifo nosso); 2) com o referente a 1863, em que o diretor da instrução Joaquim José de Assis (1861-1867), afirmara que nesse período haviam “[...] **2.866 alunos** e [...] **686 alunas** (Pará, D. 1863, p. 5, grifo nosso); e 3) com o quadro elaborado pelo presidente José Couto de Magalhães (1864-1866) em 1864, no qual destacava um quantitativo de **3.552** estudantes no

período. A respeito da frequência escolar e, 1877, afirmava Dr. Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), que:

Infelizmente não é possível aferir a frequência efetiva das Escolas pelas matrículas efetuadas durante o ano escolar. Quer me parecer, que mais de um terço dos alunos matriculados não as frequenta regularmente. A população entra para os seringais; os povoados são abandonados e o professor quase tem a escola deserta nessa quadra do ano⁹⁴.

O último dado contraditório encontrado na análise dessa década em relação ao quantitativo de meninos e meninas nas escolas públicas, foi no Relatório exposto pelo militar conservador Antônio Lacerda de Chermont (1866-1866), que em 1866, na condição de vice-presidente e Barão de Arari, afirmava que as escolas que haviam remetidos seus mapas eram “atualmente frequentadas por **3.140 alunos**, sendo **2.563 do sexo masculino** e **567 do feminino**” (Pará, R. 1866, p. 7, grifo nosso); contudo, o médico Joaquim Pedro Correia de Freitas, como diretor da instrução pública (1875-1881), indicava que “no decênio de 1866 a 1875 a matrícula tinha sido a seguinte: **1866 – 4.180**; 1867 – 3.749; 1868 – 4.808; [e] 1869 – 4.710 [...]” (Pará, D. 1877, p. 54, grifo nosso), sendo que os numerais de 1867 a 1869, estão em total harmonia aos apresentados nos demais relatórios.

Nessas circunstâncias, os próprios presidentes de província faziam ponderações quanto aos dados e contradições apontadas, na medida em que, “[...] esses algarismos [foram] extraídos dos mapas dos professores, o que quer dizer que não [eram] exatos, porque o número dos professores sinceros na organização dos seus mapas não [foi] grande” (Pará, R. 1860, p. 9), conforme Ângelo Tomaz do Amaral (1860-1861). Em 1862, Francisco Brusque (1861-1864), “[era] mister confessar que a estatística das escolas [...] neste ano [foi] mais real, do que a dos anos anteriores” (Pará, R. 1862, p.79-80), na medida em que havia fiscalizado melhor o setor e tinha conseguido índices que considerava mais próximos da exatidão, pois interferiu na prática desviacionista que já havia se tornado comum, de manter-se o registro de estudantes que haviam deixado de frequentar as aulas antes do fim do ano, com a finalidade de ostentar crescente número de crianças. No ano seguinte, Araújo Brusque (1861-1864) confessa que “[...] o número de alunos dos dois anos antecedentes, tinha muito de fantástico” (Pará, R. 1863, p. 92); fato que foi endossado pelo diretor da instrução, Joaquim José de Assis (1861-1867), quando afirma que as diferenças significavam “[...] senão que este serviço [ia] sendo feito com mais regularidade e verdade” (Pará, D. 1863, p. 5), identificando-se “[...] maior confiabilidade [,] melhoramentos

⁹⁴ Relatório do Exmo. Dr. Capistrano Bandeira de Melo Filho abriu da 2ª sessão legislativa da província do Pará. Tipografado por livro do comércio Theophilo Scholgel e Comp.

mais sensíveis e **resultados mais reais** e animadores do que nos anos anteriores” (Pará, R. 1866, p.7, grifo nosso), segundo o vice-presidente e Barão de Arari (1868-1866).

3.2 Cadeiras públicas primárias na província do Pará (1870 a 1880)

O decênio de 1870 a 1879 é marcado pela sensação de melhoria da instrução pública primária em praticamente todos os discursos presidenciais apresentados à Assembleia Legislativa no período. O advogado conservador Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875) como presidente afirmava que a província se achava “[...] bastante adiantada a respeito da frequência das escolas” (Pará, R.1874b, p. 16), fato endossado pelo advogado conservador Abel Graça (1870-1870) para quem a região como vice-presidente era “[...] uma das do Império que melhores resultados [tinha] apresentado” (Pará, R. 1870b, p. 11); protagonismo indicado pelo presidente Domingos Cunha Júnior (1873-1873) quando compara a relação entre o quantitativo de estudantes paraenses e a sua população, com os indicadores nas províncias de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, concluindo que “[...] a província do Pará d[ava] o dobro desse número em relação a essas províncias” (Pará, R.1873b, p. 18); e pelo advogado e professor conservador João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), enquanto chefe do executivo, para quem era “[...] notável o progresso que de ano para ano [ia] tendo o ensino primário nas escolas públicas” (Pará, R. 1878a, p. 68); isto é, para todos estes sujeitos políticos do Pará, “[...] a instrução pública progrediu” (Pará, R. 1879, p. 5), nesta década na província.

Ditas justificativas também são identificadas nos discursos de Bandeira de Melo Filho (1876-1878), Abel Graça (1871-1872), e Joaquim Machado Portela (1870-1871): atribui o progresso da instrução “[...] principalmente aos esforços de alguns de seus ilustrados administradores” (Pará, R. 1877, p. 78), situação, que não era comum nas demais províncias; para o segundo, era decorrente das “[...] últimas medidas tomadas a respeito do melhoramento da instrução, e ao gosto, que se nota[va] em todas as classes sociais, para que o ensino público tom[ass]e largas proporções” (Pará, R. 1872a, p. 9); reformas instauradas no setor, como a realizada pelo presidente Joaquim Machado Portela (1870-1871) final de seu mandato (o terceiro colocado), que segundo o Barão da Vila da Barra (1872-1872), já “[...] produzia alguns bons frutos” (Pará, R. 1872b, p.18).

De fato, segundo o advogado conservador Francisco de Sá e Benevides (1875-1876), na condição de presidente “[...] por várias reformas t[inha] passado ultimamente a instrução pública” (Pará, R. 1876a, p. 18), e esse quantitativo de dispositivos foi considerado excessivo e recebe críticas de Domingos José da Cunha Júnior (1873-1873) enquanto presidente

pela pouca atenção dada ao ensino, já que uma decretação de um novo regimento, não mudaria o estado de abandono; “[...] reformas precipitadas [que] d[avam] sempre [como] resultado o atraso do ensino” (Pará, R.1873b, p. 17), sendo necessário tempo para esperar os resultados de uma nova medida adotada, para só depois avaliar a necessidade de condená-la ou aperfeiçoá-la.

Dentre os principais regimentos ligados ao desenvolvimento da instrução pública, determinantes para o processo de difusão das escolas primárias no Pará e no crescimento do quantitativo de estudantes no decênio, destacam-se: a Lei n.º 664, de 31 de outubro de 1870; a Lei n.º 776, de 28 de agosto de 1873; a Lei n.º 848, de 29 de abril de 1875; o Regulamento de 20 de abril de 1871; e o Regulamento de 13 de janeiro de 1874. A Lei n.º 664/1870, sancionada pelo vice-presidente Manoel José de Siqueira Mendes (1869-1869), clérigo, professor e conservador, reforma a instrução pública, proclama a liberdade de ensino e divide o ensino primário em dois ramos, o inferior e o superior; lei previa a existência de uma escola primária inferior do sexo masculino em cada paróquia da província, e na capital duas, e de uma do sexo feminino em cada uma das paróquias da capital e das cidades do interior, e nas vilas e freguesia onde a frequência ordinária de meninas for superior a 20; segundo o vice-presidente Abel Graça, essa reforma de 1870 tinha lacunas e “[...] restringiu de tal sorte o número das escolas, principalmente as do sexo feminino, que estas ficaram reduzidas apenas a 10 em toda a província” (Pará, R. 1871, p. 8), uma vez que havia a suspensão do ensino na escola que não mantivesse uma frequência mínima de estudantes.

O Regulamento de 20 de abril de 1871, instituído pelo presidente Joaquim Pires Portela (1870-1871), traçou novos rumos para a instrução primária e normal no Pará, entre eles:, reorganizou a diretoria da instrução pública; melhorou o ordenado docente; instituiu a Escola Normal, “[...] destinada a formar em um curso de 3 anos, professores hábeis a instruir e habilitar os atuais, que ainda não est[avam] preparados para bem desempenharem o magistério” (Pará, R. 1871, p. 9); classificou as escolas em três entrâncias⁹⁵; concentrou em cada uma os dois graus de ensino, anteriormente separados; e ainda fez previsão de vários mecanismos de disseminação do ensino.

⁹⁵ O artigo transitório, localizado no capítulo III do Regulamento da Instrução Pública Paraense, de 20 de abril de 1871, determinava que o presidente da província, por intermédio do diretor geral e conjuntamente de quaisquer outros funcionários, procederá a uma minuciosa averiguação da importância relativa de todas as localidades em que se achassem as escolas primárias existentes naquele momento, e as que viessem a ser criadas; depois que obtivesse todos os dados e esclarecimentos precisos, os remeteria ao Conselho Diretor, para que este classificasse as instituições em três categorias, que se denominariam de 1.ª, 2.ª e 3.ª entrâncias.

Destarte, a difusão da escola primária foi um dos principais meios que as elites políticas e as autoridades públicas “[...] acreditaram encontrar para a árdua e improvável tarefa de civilizar a população” (Schueler; Rizzini, 2015, p. 221) desde a primeira metade do século XIX, e o Regulamento de 1871 auxiliou primeiramente nesse processo, quando “[...] ampliou indistintamente a todas as localidades, que tiveram as escolas, a instrução obrigatória e facultativa” (Pará, R. 1871, p. 9), criando escolas em diversas localidades, conseguindo assim, segundo o vice-presidente Abel Graça (1871-1872) que “[...] atualmente em todas as freguesias e povoações da província exist[isse] m aulas de instrução primária” (Pará, R. 1872a, p. 10).

Outra inovação do Regulamento de Pires Portela, ligada ao aumento na oferta de aulas primárias na província, se refere à criação de escolas noturnas na capital e nas cidade do interior, voltadas para adultos que não haviam sido instruídos quando tinham idade para frequentar as aulas, e que agora, ocupados durante o dia no trabalho de onde tiravam o sustento de sua família, só teriam disponibilidade de frequentar as escolas durante a noite. Além disso, “[...] os cursos noturnos permit[iria]m ainda que os escravos receb[esse]m alguma instrução” (Pará, R. 1872a, p. 10), num período de emancipação do elemento servil e de inserção desses sujeitos na sociedade livre, sendo relatado pelo Barão da Vila da Barra (1872-1872), a existência de uma escola “[...] exclusivamente destinada ao ensino de escravos com a frequência de 55 alunos” (Pará, R. 1872b, p. 19); estabelecimento também mencionado pelo presidente Domingos Cunha Júnior (1873-1873), que pertenceria ao colégio particular de Santa Maria de Belém (Pará, R.1873b, p.14). Desde a metade do século XIX, algumas iniciativas de promoção da emancipação e instrução, direta ou indireta, do indivíduo negro são identificadas no Pará, em sua maioria promovida por particulares, além de alguns poucos casos, em que eram mantidas por subsídios financeiros do Governo. As aulas se limitavam a ministrar o ensino da leitura, da escrita e noções de aritmética, e “[...] seu fim estratégico era a preparação de cidadãos aptos para o mundo do trabalho” (Madeira; Almeida; Damasceno; Silva, 2021, p.17). Foram ações descontínuas, que não conseguiam permanecer por muito tempo, uma vez que “[...] apresentavam baixa frequência e interesse por parte dos alunos” (Madeira; Almeida; Damasceno; Silva, 2021, p.17).

Uma última medida destacada do Regulamento de 1871, que auxiliou na disseminação do ensino primário no Pará, foi o movimento mais enfático em direção à institucionalização da escola mista, na medida em que previu que em localidades onde não houvesse escolas públicas ou particulares para meninas, o professor da escola pública, se fosse casado, poderia “[...] ensinar, mediante uma gratificação, a certo número de meninas fora das horas regulares, incumbindo-se sua mulher de ensinar-lhes a coser” (Moacyr, 1939, p. 127).

Além disso, como ensaio, também permitiu que meninos de até 8 anos pudessem ser admitidos nas escolas de meninas, “[...] principalmente se forem irmãos, primos, tios ou sobrinhos de alguma das alunas” (Moacyr, 1939, p. 127).

Essa permissão legal que permitiu a frequência de crianças do sexo masculino nas aulas dessas professoras acabou construindo as bases para que em pouco tempo depois transformaram escolas de ambos os sexos em escolas mistas no Pará, agregando-se meninos e meninas em um mesmo tempo e lugar, dando a conotação de que “[...] os conhecimentos considerados relevantes pela escola poderiam ser acessíveis a todos os sujeitos em processo de escolarização” (Melo, 2011, p. 40). Da mesma forma, a associação da escola ao ambiente familiar, indicada com a relação de parentesco entre os irmãos, primos, tios ou sobrinhos de alguma das alunas, “[...] pretendia mostrar à sociedade, por meio do discurso normativo, um tipo de escola moralmente correta para todos” (Melo, 2011, p. 41).

É importante ressaltar que apesar dessas ações de difusão do ensino primário na província amazônica, trazidas pelo regulamento de 1871, possibilitassem um crescimento no quantitativo de crianças nos estabelecimentos de ensino paraense, o simples aumento de matrículas pode se revelar como “[...] uma base falsa, ou ao menos falível, e por ela não se pode calcular o desenvolvimento intelectual nas escolas” (Pará, R. 1871, p. 10). O presidente Vicente de Azevedo (1874-1875), por exemplo, ao questionar a veracidade do registro de estudantes nas aulas, confessava que “[...] se o número de alunos é elevado, a ele não correspondem os proveitos tirados da escola” (Pará, R. 1874b, p.16) e nem mesmo a instrução se encontrava disseminada conforme as estatísticas levantadas. Bandeira de Melo Filho (1876-1878) é ainda mais enfático quanto à questão, ao concluir que “[...] é pouco, entretanto, criar grande número de escolas, como louvavelmente tem sido feito” (Pará, R. 1877, p. 80), para que a instrução pudesse prosperar.

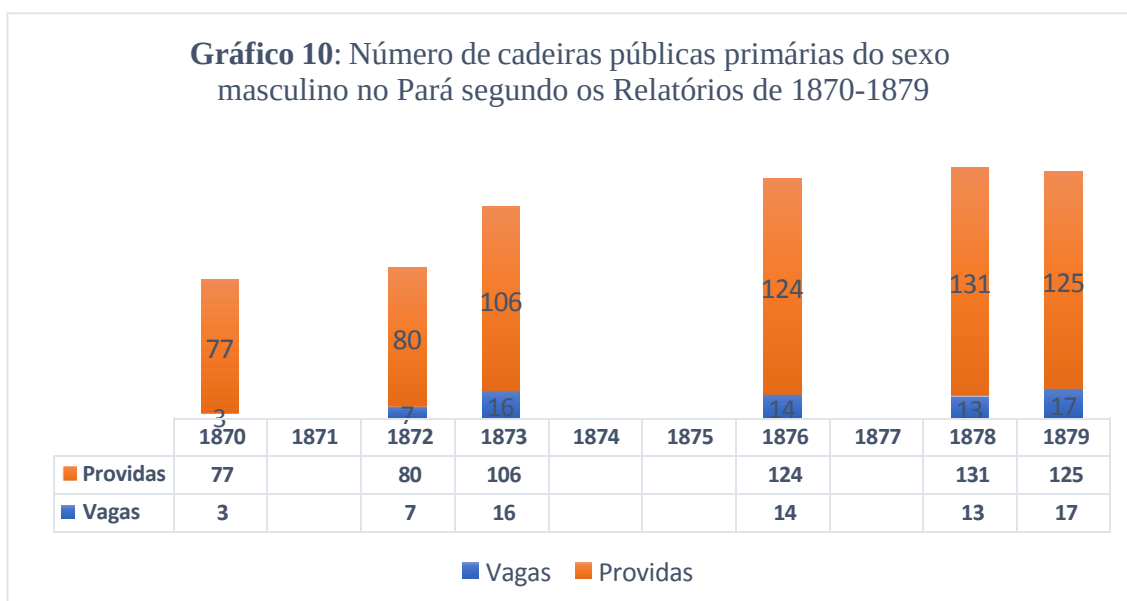
Apesar de ter conseguido trazer alguns bons resultados para o ensino paraense, a reforma de Machado Portela enfrentou dificuldades muitas vezes causadas pela falta de pessoas habilitadas, tanto para o preenchimento das escolas vagas, quanto dos lugares de delegados literários, os que eram responsáveis pela inspeção das aulas, e visitantes municipais que atuavam em regiões mais afastadas. A Escola Normal, estabelecida e organizada pelo Regulamento de 1871, criada justamente para oferecer formação docente, foi extinta pelo poder legislativo por meio da Lei n. 757 de 19 de dezembro de 1872 e substituída por um Curso Normal. Segundo o Barão da Vila da Barra (1872-1872), alguns dos problemas apresentados vinham de “[...] muitas e antigas causas [que] não pode[riam] ser de momento remediado[s]” (Pará, R.1872b, p. 18).

Nesse contexto, em 28 de agosto de 1873 foi aprovada a Lei n. 776, que autorizava à presidência da província, reformar o regulamento da instrução primária vigente; missão que acabou sendo executada durante a administração do vice-presidente Guilherme Francisco Cruz (1873-1874), que “[...] sendo filho da província e estando envolvido na vida ativa da política e dos negócios” (Pará, R. 1874b, p. 16) tinha conhecimento sobre as necessidades do ensino paraense, e algumas formas de supri-los. Assim por Portaria expedida em 13 de janeiro de 1874, o gestor apresentava o novo regulamento da instrução pública, que substituía o elaborado em; abril de 1870.

Francisco Cruz (1873-1874) apresentava como bases de seu dispositivo: 1) a criação de *escolas primárias elementares*, em todos os locais que conseguissem reunir entre dez a trinta crianças, devendo ser instaladas pelo menos a uma légua de distância dos estabelecimentos de ensino efetivo; 2) seus professores não integrariam o quadro de funcionários públicos e teriam direito apenas a uma gratificação anual de 600\$000 enquanto atuassem bem; 3) as instituições que reunissem mais de 30 estudantes seriam elevadas à categoria de *escola efetiva*, devendo ter docentes efetivos, normalistas ou aprovados via concurso; 4) o programa das escolas elementares era distinto do das escolas efetivas; 5) a manutenção da divisão dos estabelecimentos de ensino, seria em três entrâncias; 6) novas categorias de docentes surgiram, sendo considerados *professores antigos* “os que já eram antes do regulamento de 1870” (Moacyr, 1939, p.139); *professores modernos* aqueles “[...] providos por concurso e aprovados nas matérias acrescidas pelo regulamento de 1870” (Moacyr, 1939, p. 139).

O professor e advogado Bandeira de Melo Filho (1876-1878/conservador) destacava em 1878 que a instrução primária “[...] ainda continua[va] a reger-se pelo Regulamento de 13 de Janeiro de 1874” (Pará, R. 1874, p. 67) demonstrando assim a manutenção das previsões desse dispositivo legal no ensino paraense durante todo o restante do decênio. A Lei n. 848, de 29 de abril de 1875, sancionada pelo presidente Sá e Benevides (1875-1876), recria a Escola Normal primária, para habilitar os docentes, e assim possibilitar que o ensino obrigatório pudesse ser de fato instituído, e o reflexo de todas essas ações pode ser analisado a partir do número de cadeiras primárias do sexo masculino, apresentadas no gráfico a continuação.

Gráfico 10: Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Pará segundo os Relatórios de 1870-1879



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1870-1879).

Antes de comentar o crescimento do número de cadeiras primárias masculinos, é importante justificar a falta do registro do quantitativo de meninos nos anos de 1871, 1874, 1875 e 1877. Apesar de o vice-presidente Abel Graça ter publicado o total de cadeiras masculinas providas ou vagas nos anos de 1870, 1872 e 1873; no relatório apresentado em 1871 ele se restringe a informar que naquele momento havia na província “[...] 106 escolas públicas, das quais 84 [eram] para o sexo masculino” (Pará, R. 1871, p.10), sem especificar as que estavam sem professores. Age de forma semelhante o advogado conservador Vicente de Azevedo (1874-1875), que depois de ter indicado que haviam 16 aulas vagas para meninos, no ano seguinte como presidente apresenta uma tabela que detalha o quantitativo de estudantes, mas não aponta o provimento das escolas primárias, limitando-se a indicar que eram “[...] efetivas para o sexo masculino 88, [e] elementares 29” (Pará, R. 1875, p. 22). Francisco Benevides (1875-1876), também advogado conservador, sequer divide o montante das aulas por sexo em 1875, descrevendo apenas que eram “[...] 226 as escolas que presentemente t[inha] a província” (Pará, R. 1876, p. 18), enquanto o professor e advogado conservador Bandeira de Melo Filho (1876-1878) até o demonstra quando presidente, quando detalha o número de professores por categoria que faziam a provisão das escolas públicas primárias em 1877, que havia 8 cadeiras vagas, mas não expõe quais delas eram de aulas para meninos.

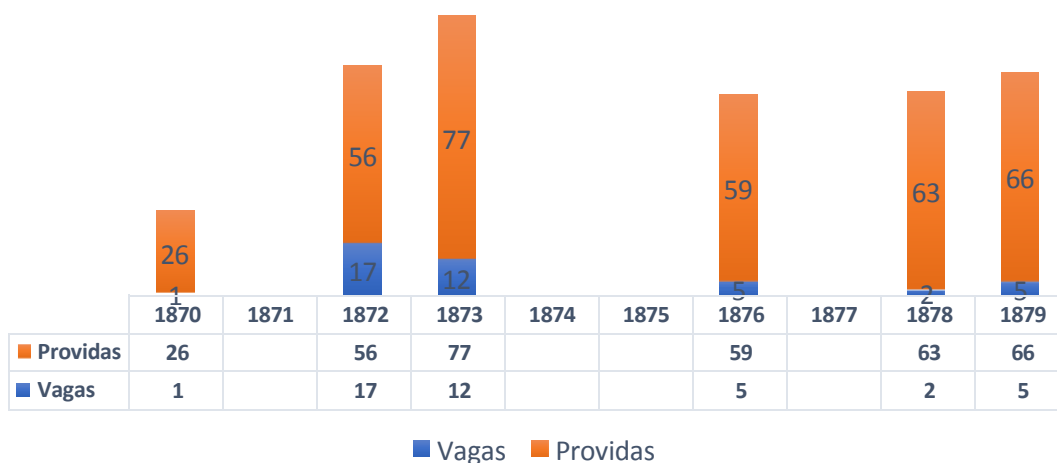
Assim, é notável no Gráfico 10 o aumento quase que constante na oferta de cadeiras primárias masculinas, corroborando com o relato do advogado conservador Corrêa de Sá e Benevides (1875-1876) quando afirma na função de presidente que “[...] grande número de escolas [tinha] sido criadas durante o decênio” (Pará, R. 1876a, p. 18), montante que chegou a

144 aulas para meninos em 1878; mas o grande percentual dessas cadeiras que acabava indisponível no período, impedia o aproveitamento máximo desses estabelecimentos, uma vez que em anos como o de 1873 e 1879, cerca de 15% das aulas não tinham quem as ministrasse. Essa problemática é apresentada pelo professor liberal doutor José Gama e Abreu (1879-1881) em 1879, ao admitir como presidente que o “[...] o pessoal habilitado para ensinar e inspecionar as escolas no Pará, e[ra] muito pequeno” (Pará, R. 1879, p.5), situação que já havia sido indicada pelo Barão da Vila da Barra em 1872.

É importante destacar que apesar do aumento na oferta de cadeiras masculinas, impulsionado por ações que visavam disseminar escolas primárias por toda a província, e de um certo protagonismo em relação ao estado da instrução pública em comparação com outras províncias, o Pará ainda estava “[...] bem longe de equiparar-se com o que se da[va] nos países civilizados” (Pará, R. 1873b, p.15), uma vez que nada tinha de “[...] lisonjeiro relativamente ao que se passava em outros países, como a Prússia” (Pará, R. 1873b, p.18). A província lutava contra “[...] dificuldades que em outras partes não se encontram, e que impediam a disseminação da instrução” (Pará, R. 1879, p. 5), como a sua extensão territorial e a grande dispersão de sua população em seu território, em virtude da exploração de gêneros que se encontravam espontaneamente em suas matas. Esses problemas eram barreiras que afetavam tanto a difusão das escolas masculinas, quanto as femininas desse período, sendo que o Gráfico 11, acompanha o avanço da instrução feminina.

Destarte, é importante ponderar que as mesmas ressalvas apresentadas como justificativa para a ausência de registros do provimento e vacância das aulas ofertadas nos anos de 1871, 1874, 1875 e 1877, explicitadas na análise do Gráfico 10, são extensivas à oferta de cadeiras femininas, mostrada no Gráfico 11. Quanto ao total de cadeiras públicas primárias do sexo feminino nesses mesmos anos, segundo os relatórios de presidentes de província e diretores da instrução, é relatado que: em 1871, havia 22 aulas para meninas; em 1874 esse número aumentou para 75; já em 1877, esse número cai para 65 cadeiras; e em 1875 não é especificada a soma de suas aulas.

Gráfico 11: Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Pará segundo os Relatórios de 1870-1879

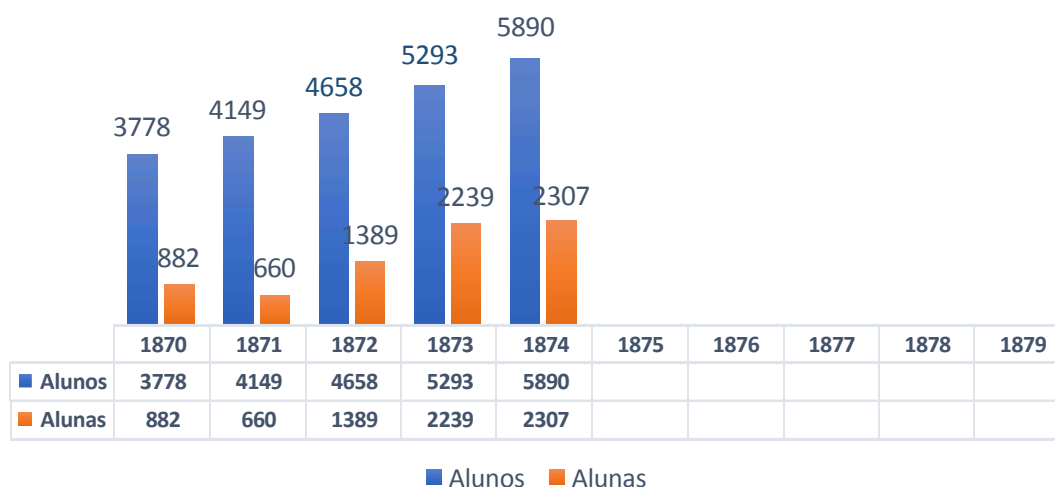


Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1870-1879).

Percebe-se aqui que o quantitativo aumenta consideravelmente no período, e em comparação ao Gráfico 10, fica evidente como o crescimento proporcional das aulas femininas foi superior ao masculino, uma vez que essas cadeiras deixaram de representar apenas um quarto das dos homens, como em 1871 e passaram a ser a metade da oferta de escolas públicas primárias, em 1879. Nesses termos, o salto mais acentuado ocorreu em 1872, quando as escolas das meninas saíram de 22 em 1871, para 73 no ano seguinte, estando providas 56 delas, e esse grande processo de criação de cadeiras é indicado pelo advogado conservador Abel Graça (1871-1872), que na condição de presidente indica que apenas no segundo semestre de 1871, “[...] foram criadas 22 escolas do sexo feminino” (Pará, R. 1872a, p. 12), um aumento que por ter se dado de maneira acelerada justificaria o maior índice registrado no período de aulas vagas em 1872.

Apesar das leis continuarem a manter certas peculiaridades quanto ao ensino das meninas, como matérias distintas, e um quantitativo mínimo de conteúdos tratados, diferente daquele que era exigido para a manutenção, criação ou exclusão das cadeiras masculinas; a previsão legal de estabelecimentos de ensino feminino “[...] em cada uma das paróquias da capital e das cidades do interior e vilas ou freguesias” (Moacyr, 1939, p. 110), desde a Lei n. 664 de 31 de outubro de 1870, aparenta ter sido uma ação acertada no impulsionamento da oferta de instrução de mulheres.

Gráfico 12: Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Pará segundo os Relatórios de 1870-1879



Fonte: Levantamento do Autor (2025) pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1870-1879).

Já o professor e advogado conservador Bandeira de Melo Filho (1876-1878) tinha apontado como presidente, para o desequilíbrio existente na distribuição do ensino, julgando razoável que enquanto não se alcançasse um número igual de instituições de ensino público primário para meninos e meninas, deveria ser “[...] elevado o número destas de modo que a desproporção não se revel[asse] tão sensível em relação ao sexo feminino” (Pará, R.1878a, p. 68). Apesar do Pará ainda não ter conseguido naquele momento, esse equilíbrio entre as aulas masculinas e femininas; isso era um avanço importante para a região já que “[...] em todas as freguesias e povoações da província exist[ia]m aulas de instrução primária” (Pará, R.1872a, p. 10), segundo Abel Graça (1871-1872), e essa presença refletiria em um dos pontos citados por praticamente todos os presidentes de província e diretores da instrução do período: em um crescente número de estudantes, conforme se demonstra o Gráfico 12.

Uma primeira observação dos dados apresentados no gráfico 12 mostra o crescimento progressivo tanto no número de meninos, quanto no número de meninas, fato identificado por gestores da província que comparavam o total de estudantes do período com o dos anos anteriores, identificando quase sempre um aumento, mesmo quando aconteciam fatos que concorriam “[...] para que nas escolas de alguns lugares o número de alunos matriculados fosse inferior ao de outros anos” (Pará, R. 1875, p.22), como, por exemplo, a alta incidência de varíolas e febres malignas, frequentes em diferentes localidades e na capital, que não só “[...]ceifaram muitas vidas de crianças em idade escolar, como privaram de frequentar a escola a outras muitas que escaparam de ser vítimas” (Pará, R.1875, p. 22). O crescimento da frequência escolar, mesmo em momentos de graves intemperes, permitiu que o Pará se

consolidasse no período, segundo o médico e escritor Joaquim Pedro Correia de Freitas (diretor da instrução/1875-1881), para quem em números absolutos, seria o Pará “[...] a sétima província do Império, quanto ao número de alunos matriculados nas escolas” (Pará, D. 1877, p. 55).

Vários presidentes de província e diretores da instrução apresentaram em seus relatórios, o somatório tanto dos estudantes que assistiam às aulas masculinas e femininas naquele momento, quanto nos anos anteriores, para assim demonstrar o aumento das matrículas. Fazem esse comparativo o advogado conservador Sá e Benevides (1875-1876) (Pará, R. 1876a, p.18), o professor e advogado conservador Bandeira de Melo Filho (1876-1878) (Pará, R. 1877, p.79; e Pará, R. 1878a, p. 68), o médico e escritor Pedro Correia de Freitas como diretor da instrução (1875-1881) (Pará, D. 1877, p. 54) e o professor liberal José da Gama e Abreu como presidente (1879-1881) (Pará, R. 1879, p. 6), podendo todos esses dados serem agrupados, apresentando-se a seguinte escala ascendente das matrículas anuais no decênio de 1870 a 1878:

Quadro 16: Número de estudantes nas aulas públicas primárias entre 1870 a 1879, segundo os relatórios presidenciais e dos diretores da instrução pública.

Ano	N.º de Estudantes
1870	4.660
1871	4.809
1872	6.047
1873	7.532
1874	10.190
1875	10.576
1876	10.988
1877	10.886
1878	11.215

Fonte: Elaborado pelo Autor.

De fato, em 1870, a frequência de meninos foi de 3.778 e de meninas de 882, atestando as 4.660 matrículas apresentadas, segundo o vice-presidente Abel Graça (1870-1870), que no somatório, deixava “[...] de figurar a frequência [...] dos colégios episcopal e de N. S. do Amparo (Pará, R. 1870b, p. 13). No ano seguinte, os índices de escolas públicas primárias do sexo masculino e feminino, também coincide com a relação apontada acima, uma vez que se registravam “nas primeiras 4.149 alunos e nas outras 660 alunas” (Pará, R. 1871, p. 10). Por outro lado, o quantitativo da frequência de 1872 é registrado de maneira atualizada apenas por Cunha Júnior em seu relatório de 1873, no qual relata que “[...] essas escolas [eram] frequentadas por 6.047 alunos, sendo do sexo masculino 4.658 e do sexo feminino 1.389 (Pará, R.1873b, p. 14), ressaltando que esse computo não englobava nem as escolas noturnas, nem as particulares. Dessa forma, os indicadores apresentados pelo presidente Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875), foram os últimos a coincidirem com os dados expostos, uma vez que

indicava, que seu quantitativo se referia ao total de “[...] escolas públicas efetivas e elementares para o sexo masculino: 5.293 [...] ditas para o sexo feminino: 2.239” (Pará, R. 1874b, p. 19).

Entretanto na estatística das matrículas referentes ao ano de 1874, apresentadas de forma detalhada por Vicente de Azevedo em seu relatório de 17 de janeiro de 1875, é apresentado um total de 8.197 estudantes nas escolas públicas primárias, sendo 5.890 meninos, dos quais 5.142 eram de instituições de ensino efetivas e 668 de elementares, para 2.307 meninas, das quais 2.171 eram alunas de escolas efetivas e 36 de elementares. Entretanto, os relatórios de 15 de fevereiro de 1876, de 15 de fevereiro de 1877, de 9 de março de 1878 e de 16 de junho de 1879, apresentam como somatório de matrículas no período, um quantitativo de 10.190 crianças conforme o Quadro 16. Analisando-se o registro detalhado apresentado no relatório de Vicente de Azevedo em 1875, percebe-se que esse total só é alcançado, quando se contabilizam as escolas noturnas, as escolas especiais do sexo masculino e feminino, além das escolas particulares para os dois sexos, sendo um critério distinto ao adotado nos anos anteriores, e assim, não pode ser utilizado aqui como parâmetro para avaliar a difusão da instrução primária no período.

Assim análises que passaram a ser utilizadas por meio da comparação desses registros, como por exemplo, a elaborada pelo presidente Sá e Benevides (1875-1876) em 1876, no intuito de atestar que “[...] a matrícula [tinha] subido progressivamente de 1866 em diante em notável proporção” (Pará, R. 1876a, p. 18), ou pior ainda, que “[...] estes dados estatísticos mostra[vam] ter sido notável o progresso que de ano para ano [ia] tendo o ensino primário *nas escolas públicas*” (Pará, R. 1878a, p. 68, grifos nossos), como faz Bandeira de Melo Filho (1876-1878), não é correta, já que utiliza parâmetros distintos, conforme relata o presidente José Gama e Abreu (1879-1881) “[...] nestes algarismos se compreendem os matriculados nas escolas e colégios particulares” (Pará, R. 1879, p. 6).

3.3 Cadeiras públicas primárias na província do Pará (1880 a 1889)

O decênio de 1880 a 1889 inicia com a aprovação da Lei n. 1.030 de 7 de maio de 1880 que reforma mais uma vez o ensino primário, mantendo em vigor as previsões do Regulamento de 13 de janeiro de 1874, que não fossem contrárias a ele. Em um período em que haviam reformas sucessivas e constantes num curto período de tempo, estas se mantiveram durante vários anos no Pará, mas a vigência conjunta dos dois dispositivos, provocou uma situação, que segundo o militar liberal Visconde de Maracajú como presidente da província

(1882-1884) “[...] traz[ia] uma certa confusão, que conviria evitar refundindo-os em um só (Pará, R. 1884a, p. 45).

Segundo José Veríssimo, “[...] reputado como um homem de letras importante da geração de pensadores da Nação na passagem do século XIX para o século XX” (Rizzini; Araújo, 2011, p. 17), e diretor da instrução pública do Pará em 1890 e 1891, conhecedor da vida material e cultural do Norte do Brasil, e incumbido pelo vice-presidente Roso Danin (1889-1889/magistrado liberal) – após convite da sociedade de Antropologia Pré-histórica –, para que tomasse parte em congresso realizado em 1889 em Paris, “[...] de estudar na Exposição Universal a parte relativa [à] instrução (Pará, R. 1889c, p. 18); na regulamentação da Lei n.º 1.030 de 1880, a Assembleia não havia se limitado a fazer uma lei e estabelecer princípios gerais, “[...] senão que fez desse ato um regulamento minucioso” (Pará, R. 1890, p. 18). Veríssimo afirmara ainda que a atuação do legislativo merecia elogios, em relação ao processo de elaboração dessa legislação, uma vez que havia confiado esse projeto de reforma a sujeitos competentes, fazendo com que a participação do presidente fosse limitada à sanção legal, sendo essa lei para ele, provavelmente “[...] a mais perfeita que tivemos” (Pará, R. 1890, p. 18).

O Regulamento previa que a instrução primária fosse obrigatória, devendo ser ministrada nas escolas de 1.^a, 2.^a e 3.^a entrância de um e outro sexo ou mistas, nas escolas elementares, e nos cursos noturnos para adultos. Entre as escolas de 1.^a entrância, se encontravam aquelas instauradas nas vilas e nas freguesias e localidades designadas, assim como as escolas mistas que haviam sido criadas pela presente lei: as duas escolas do Colégio do Amparo e a do Instituto dos Educandos Artífices). Já as Instituições de ensino primário de 2.^a entrância, englobavam as escolas da cidade do interior da província, a terceira aula do Colégio do Amparo, que em harmonia com as outras duas, serviria de curso prático das alunas-mestras da Escola Normal. Por fim, entre as escolas classificadas como de 3.^a entrância estariam escolas dos quatro distritos da capital e a escola prática anexa à escola Normal; as escolas elementares que oram predeterminadas e apresentadas em tabela anexa à legislação.

É importante ponderar que mesmo que o Diretor da Instrução Pública José Veríssimo (1890-1891) defendesse que a Assembleia Legislativa não teria “[...] competência legal, nem a capacidade especial” (Pará, R. 1890, p. 18) para ter tomado exclusivamente para si a tarefa de elaboração das legislações e regulamentações escolares, e ainda assim tinha realizado um bom processo de construção da Lei n.º 1.030/1880 que havia resultado na melhor reforma da instrução pública paraense; até aquele momento, reconhecia a divisão das escolas estabelecida que “[...] neste ponto a lei não tivesse feito uma determinação sistemática e boa, não fixando bem o princípio da entrância” (Pará, R. 1890, p. 18).

A reforma de 1880 também estabeleceu que em cada distrito da capital houvesse pelo menos cinco escolas, sendo “[...] duas para cada sexo e uma mista, situada no seu arrabalde” (Moacyr, 1939, p. 152) enquanto nas cidades e vilas do interior se instituíssem “[...] duas escolas para cada sexo e tantas mistas ou elementares quantas forem necessárias para a propagação do ensino” (Moacyr, 1939, p. 152). As escolas de primeira entrância só poderiam ser providas por professores normalistas, enquanto os de segunda e terceira, pelos docentes de entrância imediatamente inferior, que em concurso fossem julgados mais habilitados. Para o provimento das escolas elementares seriam preferidos os professores normalistas, e na falta destes, por cidadãos de reconhecida moralidade, que provassem perante o governo “[...] terem idade de 21 anos, não terem sofrido condenação por crime infamante e não padecerem de moléstia contagiosa” (Moacyr, 1939, p.154). As escolas mistas deveriam ser regidas por professoras normalistas, sendo admitidos na matrícula meninos maiores de 6 anos e meninas de seis a dez.

Criada formalmente com a Lei de maio de 1880, a escola mista ganhou espaço na organização do ensino paraense, apesar de que nesses anos iniciais, se perceba um investimento superior por parte de particulares em relação ao Estado, tanto na criação de novos estabelecimentos quanto na sua manutenção e funcionamento, refletindo uma perspectiva de que o poder público atribuiu um baixo status para esse tipo de instituição de ensino, na medida em que “[...] mesmo tratando-se de escolas situadas na capital, não foram classificadas como de 3.^a entrância e, sim, de primeira” (Melo, 2011, p. 49), equiparadas assim às vilas e freguesias. Apesar disso, as escolas mistas ampliaram a participação feminina no magistério primário, visto que correspondiam tanto com “[...] as representações de professora-esposa-mãe, construídas socialmente, quanto com as demandas econômicas e sociais da sociedade capitalista” (Melo, 2011, p. 51). Nesses termos, se evidencia uma cultura político administrativa estabelecida, na qual mulheres começam a se incorporar de maneira definitiva no trabalho docente no setor público, reduzindo a participação e o domínio masculino, reconfigurando-se cotidianamente as práticas escolares da sociedade paraense, e “[...] na medida em que a escola mista foi se estruturando na organização escolar, ganhou um significado [novo] para os sujeitos que a compuseram” (Melo, 2011, p. 61). A reforma de 1880 optou por estabelecer a instrução compulsória, uma vez que não ficou restrita a ser oferecida nas instituições de ensino públicas ou particulares, podendo assim serem oferecidas também em seu próprio lar, pela família. A legislação reconhecia que a obrigatoriedade se relacionava com a possibilidade de o Estado oferecer escolas de atendimento gratuito, visto que “[...] em todo lugar onde houve[sse] escola pública tornar-se-á efetiva a obrigação do ensino” (Moacyr, 1939, p.155). Os conselhos

paroquiais, extintos pelo Regulamento de 1874, foram também reestabelecidos e tinham como uma de suas atribuições “[...] empregar todos os meios suasórios para convencer os pais da necessidade de dar instrução a seus filhos” (Moacyr, 1939, p.155), propondo medidas que iam de envios de ofícios ou oficiais de justiça, intimação dos pais, fixação de lista com o nome de pais, tutores ou curadores que não cumprissem com os seus deveres de dar instrução aos filhos na igreja matriz, em escolas instituídas ou outros lugares do distrito, até a aplicação de multas.

Entretanto, mesmo com uma legislação de ensino considerada como das melhores do período, e em oposição aos relatos apresentados no decênio de 1870 a 1879, verifica-se que o estado da instrução pública paraense decaia no período, e um indicador apontado por José Veríssimo (1890-1891) que indica esse mau momento, é o aumento acentuado na rotatividade dos gestores centrais da instrução pública, uma vez que “[...] se de 1860 a 1881 houve apenas 8 diretores gerais da instrução pública o que, aliás, já é demasiado, de 1882 a 1889 houve nada menos que 19⁹⁶” (Pará, R. 1890, p. 23).

Para o presidente Cardozo Júnior (1887-1888), era “[...] realmente deplorável o estado da instrução pública nesta província” (Pará, R. 1887, p.59) e a forma em que o ensino se encontrava organizado “pouco proveitoso poder[ia] ser a instrução pública” (Pará, R. 1888, p.10). Esse estado de desorganização também é mencionado pelo advogado Almeida Pernambuco (1888-1889), ao indicar que era responsável pelo “[...] pequeno resultado colhido da avultada soma votada a esse serviço” (Pará, R. 1889a, p. 35). Fala similar faz o médico e diretor da instrução pública Américo Santa Rosa (1889-1889), ao admitir que essas grandes somas “[...] não encontravam retribuição proporcional na difusão da instrução” (Pará, D. 1889b, p. 29); desproporção que refletia o desempenho “[...] acanhado, que apresenta[va] o desenvolvimento da instrução popular” (Pará, R. 1889a, p. 35) segundo o advogado liberal Ferreira Braga (1889-1889), contraria à pujança material vivida pela província no período. O magistrado liberal Roso Danin (1889-1889) é ainda mais crítico quanto à situação do ensino no período, quando afirma como vice-presidente que “[...] a instrução pública na província esta[ria]

⁹⁶ Desde a primeira data têm sido estes os diretores da instrução pública: a) 1860 a 1861 – padre Félix Barreto de Vasconcelos; b) 1861 a 1867 – bacharel Joaquim José de Assis; c) 1867 a 1870 – barão de Igarapé-miry; d) 1871 a 1874 – Dr. Francisco Pereira de Souza Junior, Comendador João Wilken de Matos e Dr. José Ferreira Cantão; e) 1875 a 1881 – Dr. José Ferreira Cantão e Dr. Joaquim Pedro Correia de Freitas; f) 1881 a 1885 – Dr. Américo Marques de Santa Rosa, engenheiro José Félix Soares, bacharel Francisco Acácio Corrêa, bacharel Justo Leite Chermont, bacharel Felix de Figueira de Farias e Dr. João Raulino de Souza Uchôa; g) 1886 – bacharel Felix de Figueira de Farias, João Gomes Ribeiro, engenheiro Antonio Manoel Gonçalves Tocantins, bacharel Joaquim José Rodrigues Colares, Dr. Américo Marques de Santa Rosa, padre Manoel Carlos do Nascimento, bacharel Liberato Magno da Silva Castro e padre Mancio Caetano Ribeiro; h) 1887 – Dr. Américo Vitruvio Gonçalves Campos; i) 1888 – bacharel Raymundo Nina Ribeiro, bacharel Themistocles Augusto de Figueiredo e Dr. João Raulino de Souza Uchôa; j) 1889 - Dr. Américo Marques de Santa Rosa (Pará, R. 1890, p. 23).

um verdadeiro caos” (Pará, R. 1889c, p.18), não passando de um sonho achar que esforços heroicos poderiam levá-la “do abatimento em que jaz” (Pará, D. 1889a, p. 1).

Algumas justificativas para esse mau estado do setor são apresentadas por alguns gestores responsáveis pela instrução pública paraense: 1) para o advogado liberal Ferreira Braga (1889-1889), a situação da instrução pública da província era reflexo da constante “[...] falta de professores, falta de escolas, falta de alunos” (Pará, R. 1889d, p. 6); 2) para o militar conservador Cardozo Junior (1887-1888) essa situação orbitava entorno de uma complexidade de variáveis, das quais, a principal eram, “[...] as reformas mais ou menos inconsideradas, porque tem passado a instrução pública” (Pará, R. 1887, p.59), realizadas em um curto intervalo, muitas vezes sem revogar as disposições anteriores, produzindo assim embaraços para o ensino e instabilidade da legislação, uma vez que os encarregados da execução das leis mal chegavam a formar juízo sobre a normativa e ela já era substituída por outra; 3) já para o magistrado liberal Roso Danin (1889-1889), como vice-presidente, as “[...] reformas sucessivas sem critério e estudo plantaram a desordem nesse importante ramo do serviço público” (Pará, R. 1888c, p. 18), somando a carência de boas nomeações para o cargo de diretor da instrução público.

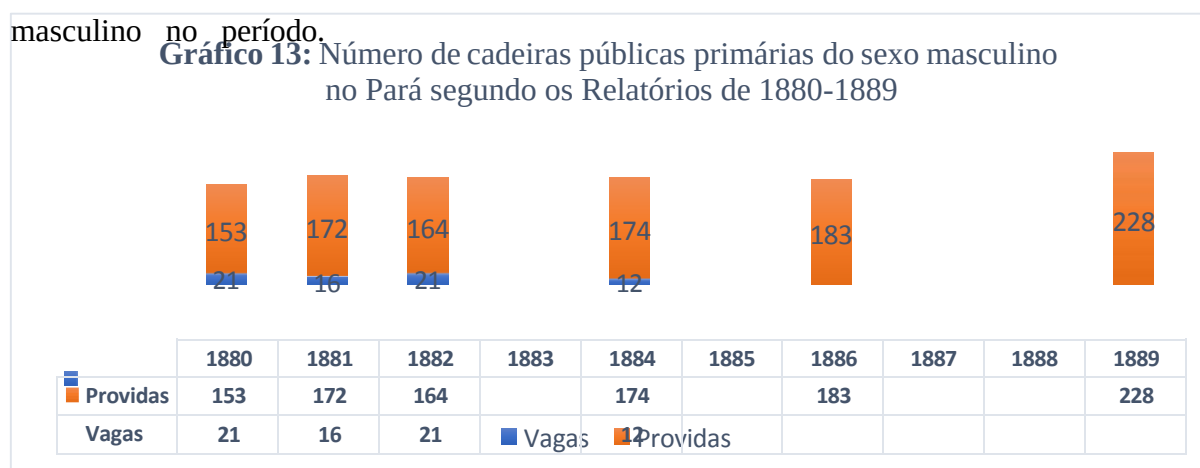
Contudo, José Veríssimo (1890-1891), desenvolve uma análise mais completa acerca da situação de precariedade da instrução pública paraense, destacando causas que considerava gerais, como: a indiferença pública pela questão; a centralização da direção do ensino público nas mãos do presidente da província; a já citada multiplicidade e instabilidade da legislação de ensino; e a interferência política no setor; isto é, uma cultura política administrativa que oscilava entre interesses de grupo em função das posições ocupadas e do exercício das funções numa configuração política de imposição e de relações de força que marcavam o espaço público e o campo político, na contramão da instrução pública defendida como finalidade primeira de formação intelectual e moral dos indivíduos.

Para Bourdieu, o campo político

[...] é um **microcosmo**, isto é, um **pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social**. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na **noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social**. [...] significa que tem sua própria lei, seu próprio nomos, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento. (Bourdieu, 2011, p. 195, grifo nosso).

Quanto às causas que considera como particulares, para atenuar a problemática, Verissimo destaca: “[...] a incapacidade do professorado; a falta de inspeção; e a desorganização de serviços secundários [...] como a regulamentação dos programas, dos livros a adotar e outros similares; a nudez absoluta da escola [...] pela falta de mobília e [...] utensílios” (Pará, R. 1890,

p.10-11). Nesse sentido, todas as melhorias trazidas por uma reforma do ensino melhor organizada pela Assembleia Provincial, assim como a consolidação de problemas que levaram a situação da instrução pública paraense a retroagir, trouxeram implicações tanto no número de cadeiras públicas primárias oferecidas para meninos e meninas, quanto no quantitativo de estudantes matriculados nesses estabelecimentos. Apesar da deficiência dos dados estatísticos tirados dos mapas fornecidos pelos professores, que segundo o diretor da instrução Pública, o médico Américo Santa Rosa (1889-1889), muitas vezes não “[...] exprimem como verdade o número de alunos matriculados nem a sua frequência diária” (Pará, D. 1889b, p. 33), esses indicadores eram utilizados para avaliar os resultados das ações voltadas para o desenvolvimento do ensino, assim como o retorno em relação ao investimento realizado no setor. O seguinte gráfico apresenta o número de cadeiras públicas primárias do sexo



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1880-1889).

Antes de comentar o crescimento do número de cadeiras primárias masculinos, é importante justificar a falta do registro do quantitativo de meninos nos anos de 1883, 1885 e 1887 e 1888. O militar liberal Visconde de Maracajú (1882-1884) que em seu relatório como presidente do ano anterior, havia apresentado o número das aulas primárias masculinas e femininas, indicando a classificação por categoria (1.^a, 2.^a ou 3.^a entrância, elementares ou noturnas) desses estabelecimentos, não apresenta essa mesma informação quanto ao ano de 1883, no relatório de janeiro de 1884, restringindo-se a relatar o quantitativo dos estudantes de cada sexo, em cada uma das comarcas. Já a os registros estatísticos do ano de 1885, que foram apresentados pelo presidente Tristão de Alencar (1885-1886) em relatório de 25 de março de 1886, informavam que a instrução primária da província era dada “gratuitamente em 264 escolas públicas, sendo 18 de 3.^a entrância, 30 de 2.^a, 104 de 1.^a e 112 elementares” (Pará. R. 1886a, p.5), sem indicar quantas delas estariam providas, ou quais eram as destinadas especificamente para o sexo masculino.

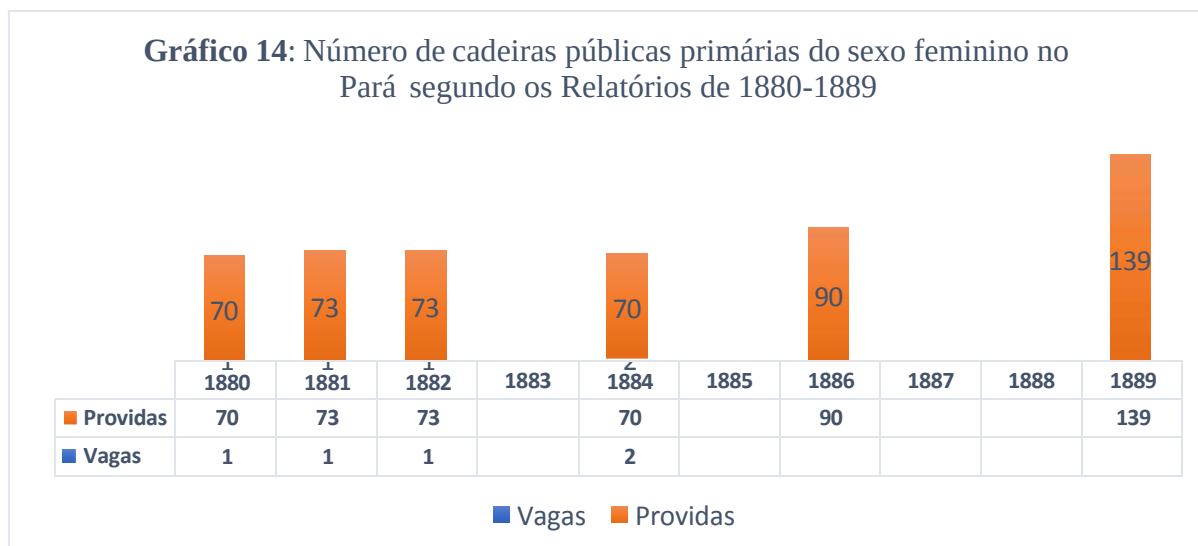
Com relação às informações referentes ao ano de 1887, o militar conservador Cardoso Júnior (1887-1888) apresenta dois relatórios curtos ao respeito como vice-presidente, sem fazer qualquer tipo de registro sobre o total de aulas primárias no período, retratando apenas que a situação do ensino não era boa e que havia tentado aprovar uma reforma, mas que não recebeu aprovação. Por fim, o advogado e presidente Almeida Pernambuco (1888-1889) até informa quanto ao número de cadeiras masculinas em 1888, que o “[...] ensino público e[ra] dado em 331 escolas distribuídas por toda a província, as quais [eram] assim classificadas: 189 de 1.º grau, 16 de 2.º, 118 provisórias e 8 noturnas” (Pará, R. 1889a, p. 36); mas não faz a distinção dessas escolas por sexo, nem apresenta a vacância delas.

É importante a ressalva que essa falta de dados já era notada no período, a ponto do próprio diretor geral interino da instrução pública, confessar ao presidente Francisco Cardoso Júnior (1887-1888), que a sua repartição não possuía “[...] os precisos dados estatísticos a respeito da frequência e da matrícula dos alunos nas escolas públicas” (Pará, R. 1887, p. 61). O diretor José Veríssimo (1890-1891) endossa essa situação, quando afirma que as inspeções, pareceres e estatísticas comparadas – que eram meios muito utilizados em países considerados desenvolvidos, como importante meio de informação e de estudo –, eram reduzidos, escassos, carentes e muitas vezes pouco fidedignos, sendo extremamente prejudicial o estado de abandono em que tem sido deixado esse estudo histórico, estatístico e crítico da instrução pública entre nós (Pará, R. 1890, p. 6).

Com relação aos dados mapeados no Gráfico 13, percebe-se que do quantitativo de 174 aulas criadas e registradas em 1880, 21 delas se encontravam vagas; situação esta que faz com que o Pará fosse considerado, como uma província “[...] das que apresenta[va] mais forte relação entre o número de meninos de um e outro sexo, que frequenta[va]m as escolas” (Pará, R. 1880, p. 7). Contudo, o aumento crescente no decorrer dessa década, alcança no final do período Imperial, um somatório de 228 aulas, o que corresponde a um compute acima de 30%. Da mesma forma, percebe-se uma variação em ascenso no número de cadeiras vagas nos anos de 1880 e 1882, que tende a diminuir paulatinamente no decorrer dessa década, como se pode mostrar no seguinte gráfico.

Primeiramente, é importante ponderar que as mesmas ressalvas apresentadas como justificativa para a ausência de registros do provimento e vacância das aulas ofertadas em 1883, 1885, 1887 e 1888, explicitadas na análise do Gráfico 13, são extensivas à situação das cadeiras femininas, mostrada no Gráfico 14. Em 1883 não há nenhuma menção ao quantitativo das cadeiras públicas primárias. Em 1885, tanto o relatório do diretor da instrução pública, o engenheiro José Félix Soares (1884-1884) quanto o do presidente Tristão de Araripe (1885-

1886), apenas indicam o somatório de 264 aulas públicas primárias, sem distingui-las por sexo, não havendo tampouco qualquer menção referente ao quantitativo de cadeiras femininas em 1887. Já em 1888 havia um total de 331 escolas públicas primárias, segundo o presidente de província Almeida Pernambuco (1888-1889/advogado).

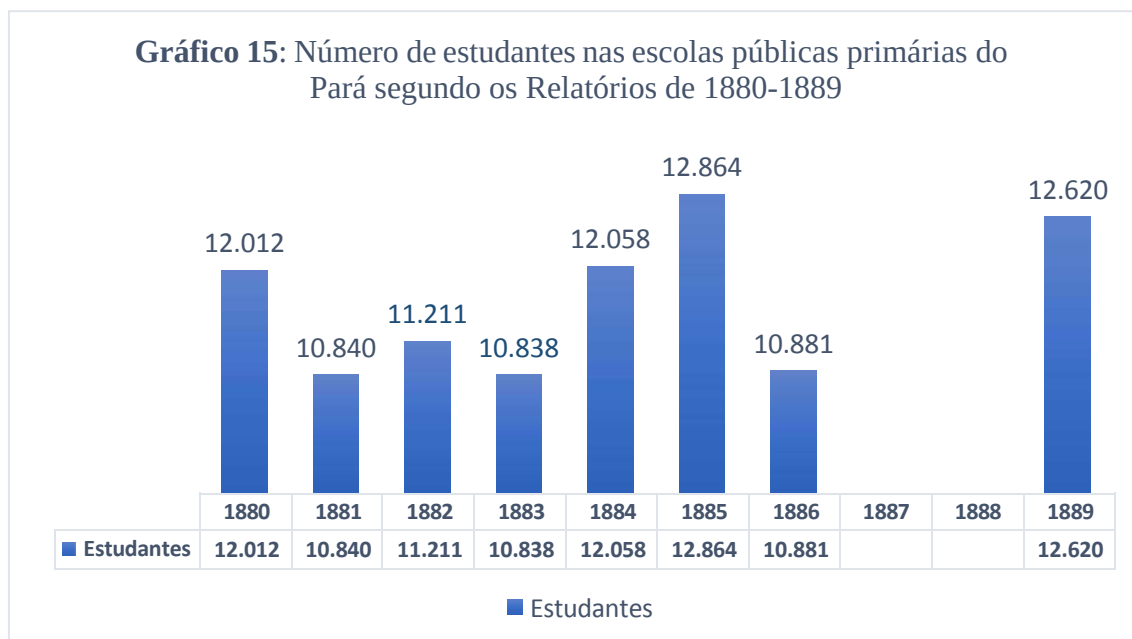


Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1880-1889).

Portanto, se o crescimento das aulas masculinas girou entorno de um 30%; as cadeiras públicas femininas dobraram nesse mesmo período, saindo de 71 estabelecimentos criados em 1880, dos quais apenas um não funcionava no período, para 139 em 1889. Nesses termos, o percentual de estabelecimentos de ensino para as meninas, que no início do decênio representava 40% do total de escolas criadas para os meninos, passou a representar 60% de todas as cadeiras ofertadas no final desse período, além da existência de escolas mistas, que funcionavam com crianças dos dois sexos nos anos de 1880, 1881, 1882, 1884 e 1885; mas regidas por professoras.

Em 1889, o médico Américo Santa Rosa (1889-1889), apresentou uma situação atípica como diretor da instrução pública, que teve dificuldades para explicar: na capital da província, no perímetro compreendido até o largo de São Braz, haviam 43 escolas públicas, das quais, “[...] 13 diurnas e 3 noturnas [eram] do sexo masculino e 27 do feminino” (Pará, D. 1889b, p. 33), sendo o quantitativo registrado de meninas matriculadas, de 1.300, enquanto 740 apenas eram meninos. O diretor da instrução confessava que não acreditava que a população feminina, naquele momento, fosse superior à masculina, apresentando como possível justificativa para o que chamou de “anomalia” à escolha e interesses das mães de família, que estariam tendo mais zelo com a instrução das filhas, uma vez que os filhos estariam empregados em “[...] misteres, de que possam auferir salário imediato no futuro, como a aprendizagem de

ofícios mecânicos” (Pará, D. 1889b, p. 33). O Somatório dos estudantes no decênio é apresentado no seguinte gráfico 15.



Fonte: Levantamento do Autor pelos Relatórios dos Presidentes de Províncias (1880-1889).

Primeiramente, diferente da análise dos estudantes das outras décadas, optou-se pela utilização do somatório dos alunos e das alunas, em detrimento dos dados oferecidos no período, por não haver a divisão por sexos como dados nem nos relatórios dos presidentes de província nem nos relatórios dos diretores da instrução pública. Informações que são publicadas apenas no relatório do diretor da instrução Pública Américo Marques Santa Rosa (1889-1889), quando apresentadas ao presidente José Ferreira Braga em 27 de agosto de 1889, no qual se revela que haviam sido matriculados naquele ano 12.600 alunos, “[...] sendo 8.160 nas do sexo masculino, [e] 4.460 nas do feminino” (Pará, D. 1889b, p. 33). Informações que também aparecem no relatório do presidente e Visconde de Maracajú (1882-1884), em 24 de junho de 1884, que traz um quadro indicando a quantidade de matrículas de homens e mulheres, em cada uma das comarcas paraenses.

Quadro 17: Matrículas nas aulas públicas primárias nas comarcas do Pará (1883)

Comarcas	Masculino	Feminino	Total
Capital	2.025	1.668	3.693
Guamá	413	87	500
Igarapé-miry	222	53	275
Vigia	950	375	1.325
Cintra	536	141	677
Bragança	627	136	763
Marajó	506	147	653
Souré	201	75	276

Cametá	753	237	990
Breves	314	91	405
Gurupá	83	12	95
Macapá	115	36	151
Monte Alegre	100	54	154
Santarém	320	170	490
Óbidos	224	92	316
Total	7.497	3.341	10.938

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Apesar da estatística das matrículas nas aulas primárias não se apresentarem de maneira discriminada, como a encontrada no discurso do Visconde, os indicadores apresentados continuavam sendo utilizados para a avaliação da situação do ensino, e do retorno dos investimentos aplicados. O militar conservador Francisco Cardoso Júnior (1887-1888), por exemplo, no intuito de atestar o atraso do ensino paraense, avaliava como vice-presidente que em 1878, quando a matrícula nas escolas públicas havia sido de 11.215 alunos, se tinha gastando “[...] com a instrução pública a soma de 356.640\$000 réis, ao passo que no ano de 1886, para o qual a verba votada foi de 594.360\$000 réis, os dados existentes demonstra[va]m a matrícula de 10.151” (Pará, R. 1887, p. 61-62). Nessa lógica, conclui de que apesar de um aumento sensível tanto no número de cadeiras, quanto nas despesas no setor, as matrículas conservaram-se de forma estacionária.

Deste modo, segundo o Gráfico 15, as matrículas não se comportaram de maneira linear no decênio de 1880 a 1889, havendo períodos de crescimento das matrículas, que depois tinham seu quantitativo reduzido, até serem impulsionadas novamente. O uso desses dados como fonte fidedigna se demonstrou relevante no processo de elaboração dos regimentos constituindo-se em grande problema enfrentado no Pará segundo Veríssimo (1890-1891), uma vez que, nem mesmo a relação entre alfabetizados e analfabetos, era conhecida. Nesse sentido, conclui que tal procederam faziam com que os gestores fossem “[...] privados de conhecer se os resultados obtidos est[avam] em relação com os sacrifícios feitos, e de apreciar o impacto e proficuidade das sucessivas reformas da legislação escolar” (Pará, R. 1890, p. 6), embora estivessem de fato trazendo bons resultados para a província e repercutindo na difusão difundindo cada vez mais da instrução na região.

Até aqui as discussões, litígios e ponderações ao respeito da instrução pública paraense entre presidentes, diretores da instrução e a Assembleia parecem entrecruzar-se na procura de soluções, na investida de necessidades e na elaboração de dispositivos legais com finalidades e metas definidas que dependiam das posições ocupadas pelos sujeitos no tecido societal, da formação acadêmica dos envolvidos que ecoa nas diversas práticas e das funções

mobilizadas para concretizar ditas práticas que apontam para a diferenciação e geram desigualdades. Formação de profissões e exercício de ocupações que, “[...] se despojadas de suas roupagens próprias, são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; [as quais] são ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas” (Elias, 2001a, p. 89) que orbitam constantemente “[...] tensões de grupo e conflitos institucionais [que são] causados pelo padrão institucional de suas relações e suas funções [...]” (Elias, 2001a, p. 90). Militares e juristas, médicos, fazendeiros e professores que embora apareçam de ambos lados tencionando o cenário político entre liberais e conservadores com respeito à sociedade, à política e à economia entre outros assuntos deliberados; quando a pauta é a instrução pública da província, discussões, registros e denúncias parecem interceptar-se em pontos de contatos para a discussão sobre a gerência do Estado sobre a instrução escolar primária, para a tomada de posição com respeito à viabilidade do ensino obrigatório na província e com respeito à definição de metas e finalidades referentes ao aumento na oferta de vagas, construção de novas escolas, à formação dos professores e às melhorias no ordenado docente. “Relações e funções que devem ser analisadas em conjunto quando nos referimos à formação das profissões e ao exercício das ocupações” (Castellanos, 2025, p. 9), que apontam para uma cultura político-administrativa que coloca em xeque “uma educação laica, que rompesse de vez com o projeto de educação colonial sob o poder da Igreja” (Costa; Araújo, 2017, p. 23), que apesar de várias iniciativas, não conseguia concretizar plenamente tal objetivo durante todo o Império já que, os próprios liberais, que eram os maiores defensores da medida, ao assumirem o poder, passaram a negociar com vários setores da sociedade e “[...] inclusive mudar[am] alguns discursos para ganhar o apoio popular” (Costa; Araújo, 2017, p. 23), assim como por exemplo, fizeram que o médico e vice-presidente José da Gama Malcher (1881), o magistrado e vice-presidente José de Araújo Roso Danin (1885) e o professor e presidente José Coelho da Gama e Abreu (1879-1881), elogiassem e apoiasse a atuação no ensino do bispo de D. Antônio de Macedo Costa e das freiras dorotéias, demonstrando-se a prevalência no campo do ensino paraense da aliança entre Estado e Igreja.

3.4 Cadeiras públicas públicas primárias na Província do Maranhão (1840 a 1860)

A análise do ensino público primário no Maranhão Imperial percorre esta parte do trabalho de investigação, e logicamente, uma análise dos aspectos mais recorrentes nos relatórios presidenciais e dos inspetores se faz pertinente. Entre os pontos mais notificados,

estão: “aulas frequentadas por limitado número de alunos”; “causas do afastamento dos meninos do ensino primário”; “aulas vagas para meninos e meninas”; “número de alunos nas aulas primárias”; “falta dos mapas de algumas aulas do interior”; “escola fechada por excesso de licença do respectivo professor”; “criação de cadeiras em lugares remotos e de pouca importância”; “poucos meninos(as) em idade escolar nas escolas”; “poucas alunas(os) fizeram os exames”; “cadeiras consideradas pura perda dos cofres públicos”; “divisão do ensino primário em ordens ou seções”; “divisão das escolas de 1^{as} Letras em graus”; “requisição para a criação de aula de 1^{as} Letras”; “predominância de escolas de instrução mais simplificada”, “orçamento destinado para o ensino muito baixo”; “falta de recursos para dar melhores ordenados aos professores”; “falta de recursos para compra de edificios e alugueis das casas”; “solicitação de auxílio para o estabelecimento em crise”; “mesquinha retribuição para o ensino em geral”; “falta de fundos dos governos”; entre outras. Nesse sentido, agrupar estes aspectos em três grandes blocos que correspondem a categorias empíricas derivadas da garimpagem dos dados para discorrermos sobre elas, fará parte dos procedimentos metodológicos por nós adotados; categorias que fazem referência: ao número de alunos/cadeiras públicas primárias (aspectos mais recorrentes); à relação entre o baixo orçamento disponível/constante falta de recursos para o fornecimento de condições escolares mínimas; e à atuação das instituições de ensino responsáveis por desenvolver aulas primárias em seus estabelecimentos.

Dentro do período estudado (1843-1870), também tomamos como eixo condutor os relatórios dos presidentes de província e dos inspetores da inspetoria pública, para identificarmos e analisarmos as informações registradas na documentação oficial, no intuito de cruzá-las, na medida em que esses dispositivos carregam uma série de intencionalidades e sentidos que devem ser desmistificados para serem compreendidos e avaliados. Com intuito de abranger o maior número possível desses documentos, foram utilizados 39 relatórios presidências. Em relação à inspetoria da instrução pública, visto que ela só começou a funcionar a partir de 1843, houve uma maior dificuldade para encontrar os primeiros relatórios⁹⁷. Os localizados complementaram informações ausentes nas peças presidenciais e serviram de contraponto para a análise de informações, sendo assim utilizados 23 documentos.

O importante papel do ensino público primário é constantemente mencionado nos relatórios estudados, como na fala do advogado Miguel Joaquim Ayres do Nascimento (1863- 1864), quando afirma na condição de vice-Presidente que “[...] a primeira das necessidades de um povo livre, qual é a instrução e educação da infância” (Maranhão, R. 1863b, p. 11) e no

⁹⁷ O relatório do inspetor da instrução pública Antonio Marques Rodrigues (1865-1868) de 31/03/1866 não foi encontrado, mesmo que seja mencionado por esse agente público, como também o de 22/10/1867, de sua autoria.

registro de José Silva Maia (1870) quando enaltece que “[...] é da educação, como sabeis, que resultará a regeneração do paiz” (Maranhão, R. 1870a, p. 14). Outros informes destacam as ações efetivas desenvolvidas para o fortalecimento do ensino público, como o comendador conservador Antonio Joaquim Alvares do Amaral (1848-1849), quando se posiciona como presidente da província ao afirmar que “[...] ainda não tem tido melhoramento algum a Instrução Pública” (Maranhão, R. 1848, p. 10) e seu sucessor, o conservador e político de carreira Herculano Ferreira Pena (1849-1849), endossa essa falta de avanços, ao notificar que “[...] o estado atual da Instrução Pública, [...] pouco difere do que vos foi descrito na ultima Sessão” (Maranhão, R. 1849, p. 32). Herculano Ferreira Pena, Nascido em Diamantina, Minas Gerais, em 1811, foi o maior indicado à presidência de províncias por D. Pedro II, entre elas: Minas Gerais (de 18/04 a 18/05/42 e de 2/02 a 10/06/56); Espírito Santo, de 13/12/45 a 3/05/46; Pernambuco, de 17/10 a 25/12/48; Amazonas, de 22/04/53 a 11/03/55; Bahia, de 28/09/59 a 26/04/60; Mato Grosso, de 8/02/62 a 12/05/63; **Pará, de 12/11/46 a 10/06/47 e de 22/10/47 a 28/03/48**; e presidiu o **Maranhão, de 7/01 a 7 de/11/49**, completando um mandato de apenas 10 meses.

Por outro lado, Caetano de José de Souza (1855), como inspetor já dizia que “[...] para que o homem conheça e possa cumprir esses deveres, é indispensável que suas faculdades recebam certo grau de cultura, que é o que constitui a instrução.” (Maranhão, I. 1855a, não paginado), ao igual que o professor e advogado Antonio Marques Rodrigues (1864-1865), na mesma função que, ao argumentar acerca da liberdade dos pais em reconhecerem a importância do ensino, se questiona si se “[...] pode negar-lhe o pão da alma, a instrução, e torná-la incapaz de conhecer as noções morais e religiosas, e ter apenas o nome de homem? Não, mil vezes não” (Maranhão, I. 1865, não paginado); pergunta que ao mesmo tempo é uma máxima: desprezar o ensino seria uma grave violação ao direito de a criança ter acesso ao conhecimento.

Percebemos aqui que entre afirmações e negações, entre discrepâncias, críticas e denúncias, o ensino público primário foi se constituindo e suas limitações estruturais, profissionais, metodológicas e operacionais transitaram num estado de permanências, intermitências e silêncios que foram configurando sua realidade naquele século, pois Fernandes (2003, p. 229) destaca que apesar do claro reconhecimento social sobre a educação como base para o desenvolvimento da nação, mesmo com a mudança para uma forma de governo republicano, a situação do ensino no país, “[...] ainda oferec[ia] um quadro triste e desanimador, onde até mesmo ser[ia] difícil levar a luz da pedagogia”, não se canalizando a devida atenção para uma questão que deveria ser um dos seus maiores interesses; a qualidade na instrução. Se para Rui Barbosa “o ensino obrigatório seria o combate à ignorância” (Barbosa, 1947, p. 198),

visto que a falta de instrução do indivíduo fazia com que este não tivesse consciência da necessidade de buscar por ela; para Caetano José de Souza, inspetor da instrução pública maranhense (1854-1855), a frequência compulsória seria a “[...] única forma de combater e reduzir ao silêncio os amigos da ignorância do povo” (Maranhão, I. 1855, não paginado), tornando-os capazes de conhecerem e cumprirem seus deveres.

No Maranhão, no relatório de 1853, Luiz Antonio Vieira da Silva (inspetor interino), defendia a necessidade da obrigatoriedade em função do aparente desinteresse da população pobre que não via no ensino tal necessidade na contramão das elites locais. Ao respeito se registra que “[...] maior parte da nossa população não [tinha] instrução alguma, e nem cura disso, nada havendo que a estimul[ass]e ou [fizesse] conhecer as vantagens, que dali poder[iam] provir.” (Maranhão, I. 1853a, não paginado). Nessa situação, os governantes além de tentar conscientizar a população com políticas voltadas para o desenvolvimento de um Estado moderno cujo povo deveria ser civilizado, criaram instrumentos normativos para fornecer condições necessárias para a sua implementação, como se notifica no Regulamento da Instrução Pública de 2 fevereiro de 1855, que além de tornar o ensino primário obrigatório, estabelece penalidades em caso do não cumprimento das determinações do Art. 36; dispositivo instituído em lei que determinava que pais, tutores, curadores ou protetores “[...] que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral, e não lhes derem o ensino pelo menos do primeiro grão, incorrer[iam] na multa de 10\$000 a 60\$000 reis, conforme as circunstâncias.” (Castro, 2009, p. 390).

O regulamento reforça como a obrigatoriedade pela instrução pública primária no Maranhão seguiu a dinâmica da nação; iniciativa governamental que precisava ser reforçada por meios coercitivos. Se para Antônio Oliveira (2003, p. 67), a “instrução obrigatória [seria] o único meio capaz de generalizar a instrução” e deveria, de forma prioritária, ser convertida em lei; para Veiga (2013, p. 136), “foi um fato inédito na organização das sociedades ocidentais e não se fez sem tensões”, apresentando muitos problemas para a sua efetivação: “[...] crianças não iam para as escolas, pais não enviavam os filhos, inspetores não conseguiam fazer cumprir a lei, professores não recebiam salário por infrequência dos alunos, etc.” (Veiga, 2013, p. 136). Sem embargo, a questão da obrigatoriedade do ensino mobiliza no processo de escolarização do mundo ocidental “[...] um conjunto muito significativo de sujeitos e aparece como uma das principais vias para o estudo de facetas as mais significativas da escola” (Faria Filho; Gonçalves, 2004, p. 159), tais como a relação com o Estado, com a família e com o mundo do trabalho. Assim as camadas populares precisavam ser persuadidas para compreenderem a relevância do ensino, pois priorizavam o trabalho na labora como meio de subsistência; motivos

para que a relutância de muitos pais em enviar seus filhos para os espaços de ensino lhes parecesse mais que justificável.

Em relação à falta de acesso aos espaços escolares, vale ressaltar que mesmo com a determinação legal da Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827, que institui a abertura de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares mais populosos, e para além da autonomia e independência concedida às províncias nos assuntos referentes à instrução pública via Ato Adicional de 1834, um dos maiores obstáculos para o progresso da instrução continuava a ser a falta de espaços próprios para as aulas, já que a maioria funcionava na casa dos próprios professores, e a distância estabelecida entre a capital e as diversas freguesias e vilas do interior, impediam o recebimento dos recursos em tempo para o funcionamento das aulas pela dificuldade de acesso. Ato Adicional (1834), que embora estimulava a criação de políticas específicas e norteadoras das particularidades do ensino de cada província e determinasse que “[...] as municipalidades assumissem esses gastos a fim de desafogar o orçamento” (Souza, 2013, p. 154), tal imposição legislativa não atendeu a todos ao mesmo tempo em todo lugar.

Distância versus comunicações que afetara a fiscalização do ensino, pois se não havia informações suficientes sobre “[...] a matrícula, a frequência e as prioridades para o desenvolvimento do ensino público” (Castellanos, 2017, p. 303); a impossibilidade naquele momento de se “[...] tecer uma estatística mais precisa sobre o número de alunos(as) matriculados(as)” (Castellanos, 2017, p. 303) complexificara mais dita equação. No intuito de identificar-se esse compute, analisaram-se trinta e nove relatórios dos presidentes de província (ver apêndice C), prescritos desde o artigo 8º da Lei 16 de 12 de agosto de 1834⁹⁸, que deveriam ser apresentados à Assembleia Provincial como “[...] sínteses de outros relatórios, mapas estatísticos, ofícios e demais escritos oficiais” (Bottentuit, 2016, p. 20); e vinte e três relatórios da inspetoria da instrução pública (ver apêndice D), que se nutriam “[...] dos mapas escolares, sustentados nas matrículas, nas frequências, no aproveitamento escolar e nas correspondências dos inspetores” (Bottentuit, 2016, p. 19). Como o número de dispositivos trabalhados é considerável, optamos pela organização de dados por décadas para facilitar a visualização e compreensão das informações que permitiram o exame, além da elaboração de gráficos.

Primeiramente, partiu-se da premissa de que o simples aumento das cadeiras e estabelecimentos de ensino determinaria um maior número de alunos nas escolas; entretanto, verificou-se que outros fatores foram tomados em conta para tal entendimento, como por

⁹⁸ O Presidente da Província assistirá à instalação da Assembleia provincial, [...] e aí **dirigirá à mesma Assembleia a sua fala**, instruindo-a do estado dos negócios públicos e das providências que mais precisar a Província para seu melhoramento (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm).

exemplo, os aspectos financeiros. Ao respeito, o advogado e professor conservador Bandeira de Mello (1885-1886), demonstra dita necessidade na condição de presidente da província, em função do Art 8º do Ato Adicional⁹⁹, quando não se limita a registrar a somatória das escolas de Instrução Primária no período com os recursos necessários para a sua manutenção, como também atenta para a capacidade estatal de custear o ordenado com novos docentes, quando defende que as ações voltadas para o crescimento da instrução fossem tomadas sem uma avaliação mais abrangente dos elementos envolvidos, já que o estado seria o principal responsável pela ineficiência da atuação dos professores.

Bandeira (1886) acredita que:

Supor que se derrama a instrução com a simples criação de cadeiras, mantido o atual regime delas, é uma ilusão funesta e que bem caro vai custando a esta importante província. **A multiplicação das cadeiras torna impossível o aumento do ordenado dos professores**, medida indispensável e urgente; e a facilidade no provimento delas chama ao magistério a ineptidão protegida e não permite que a vocação se revele e possa ser aproveitada (Maranhão, R. 1886, p. 23-24, grifo nosso).

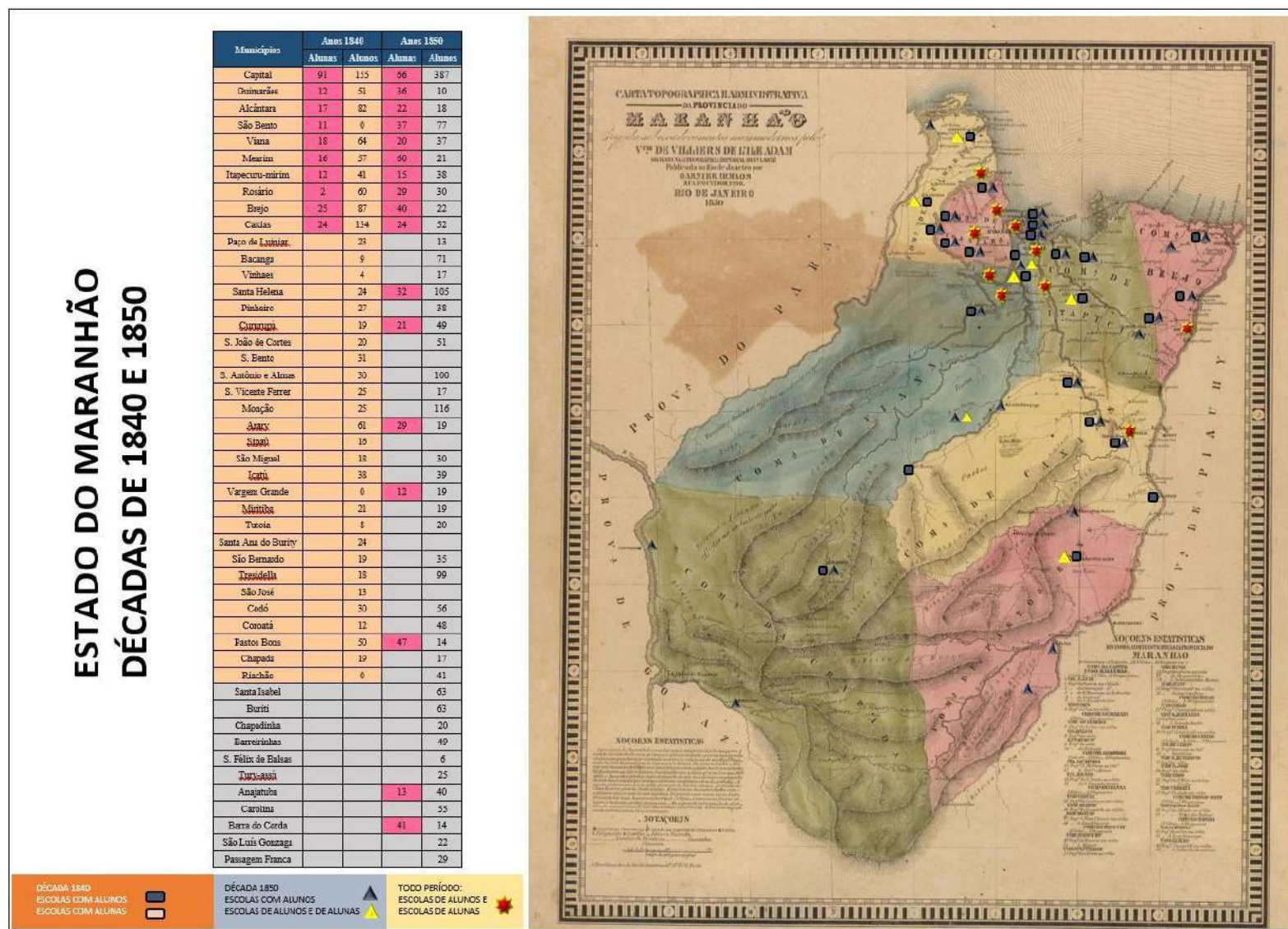
Bandeira de Mello (1885-1886) traz uma avaliação de que as questões voltadas para uma política de simples fomento ao aumento de espaços de ensino (oferecimento de cadeiras isoladas), sem o suporte de outros fatores necessários; poderia trazer graves prejuízos para a instrução pública, inclusive referente ao nível dos professores e ao interesse pela carreira. O relatório do presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1863-1863), por outro lado, apresenta uma situação que exigiu a retirada de um concurso em andamento, referente a algumas cadeiras de primeiras letras que haviam sido criadas recentemente “[...] por não haver crédito para elas consignado na lei do orçamento em vigor” (Maranhão, R. 1863, p. 12), reforçando assim a necessidade de um planejamento adequado que visasse resultados concretos e satisfatórios. Ambrósio Leitão da Cunha nasceu em 21 de agosto de 1821, na cidade de Santa Maria de Belém, no Pará e atuou como presidente em seis províncias, durante o Segundo Reinado: da Paraíba, de 4/06/59 a 13/04/60; de Pernambuco, de 23/04/60 a 6/04/61; na Bahia, de 25/11/66 a 19/03/67; **no Pará de 24/05 a 7/12/58**, e no **Maranhão, em quatro oportunidades**: de 13/06 a 24/11/63; de 3/10/64 a 24/04/65; de 4/09 a 18/10/68; e de 25/10/68 a 4/04/69.

Nesse sentido, a relação entre aspectos financeiros, com a abertura de cadeiras e o acesso de crianças ao ensino, na visão de Oliveira (2003, p. 77), “[...] em matéria de instrução pública[,] nenhuma despesa [era] sacrifício”, na medida em que os indivíduos tem se instruído à custa de grandes esforços pessoais; então “[...] nenhum estado deve[ria] recuar diante dos sacrifícios monetários que forem precisos em bem do esclarecimento do povo” (Oliveira, 2003,

⁹⁹ Fala promulgada em 13 de março de 1886.

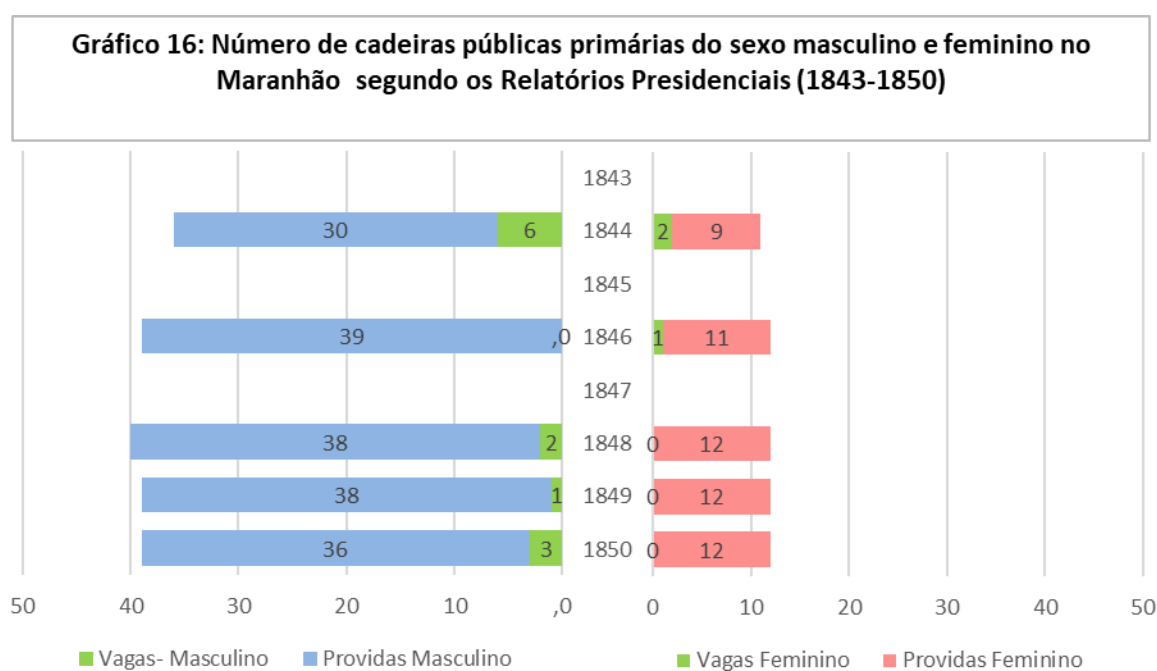
p. 77), podemos ver o resultado dessas iniciativas na província do Maranhão entre 1840-1860 no mapa 2 onde podemos visualizar a distribuição das cadeiras públicas primárias nas cidades, vilas e freguesias da província. Já para Faria Filho (2007, p. 135), dentre os muitos limites enfrentados pelos defensores de um ensino extensivo à maioria da população, “[...] a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de $\frac{1}{4}$ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados”. Aponta para uma pequena atuação do Estado na instrução, não tendo ainda condições reais de melhorar o acesso das crianças às aulas e abrir cadeiras suficientes. Contudo, esta relação para Souza e Anjos (2013), é comprovada na documentação referente ao ensino na província paranaense, quando apontam como o primeiro grande obstáculo para o estabelecimento do ensino obrigatório “[...] a insuficiência de escolas para a oferta do ensino e a impossibilidade da província de aumentar o seu número” (Souza; Anjos, 2013, p. 193).

Mapa 2: Mapeamento das escolas públicas primárias nas cidades, vilas e freguesias do Maranhão nas décadas de 1840-1850



Fonte: Elaborado pelo autor.

No gráfico 16 apresentamos, que dos oito anos analisados na década de 1840, em três deles (1843, 1845 e 1847), registros de cadeiras públicas primárias não foram encontrados; fato já anunciado por Castelo Branco (2019), quando afirma que “[...] 66% das fontes consultadas e problematizadas [...] deram condições viáveis de respostas e de informações [...]” (Castelo Branco, 2019, p. 112), quando tenta identificar o número de escolas de 1834 a 1889 na província. Com respeito ao quantitativo de escolas/alunos, em função das ausências de crianças em idade escolar na escola (7 anos para iniciar o ensino elementar), vários posicionamentos foram identificados: 1) o magistrado conservador Jerônimo Martiniano Figueira de Melo (1843-1844) a justifica, quando registra como presidente que “[...] não [lhe era] possível dar-vos na atualidade [de] um mapa exato do número de alunos por culpa dos Professores” (Maranhão, R. 1843, p. 52); 2) já o fazendeiro conservador Ângelo Carlos Muniz (1844-1845), ao apresentar o número total de alunos de ambos sexos que haviam frequentado as aulas públicas durante o ano, releva como vice-Presidente estar ciente da inconsistência dos índices visto que revelam “[...] número inferior ao real por faltarem ainda os mapas de algumas aulas do interior” (Maranhão, R. 1845, p. 6); 3) para o jornalista e advogado liberal Joaquim Franco de Sá (1846-1847), como presidente, o “[...] número de cadeiras providas, ou vagas, de alunos que as frequentarão, e dos que aproveitarão no ultimo ano letivo, [seriam encontrados apenas no] relatório do Inspetor da Instrução” (Maranhão, R. 1847, p. 44), bem detalhado, embora esse dispositivo não tenha sido localizado.



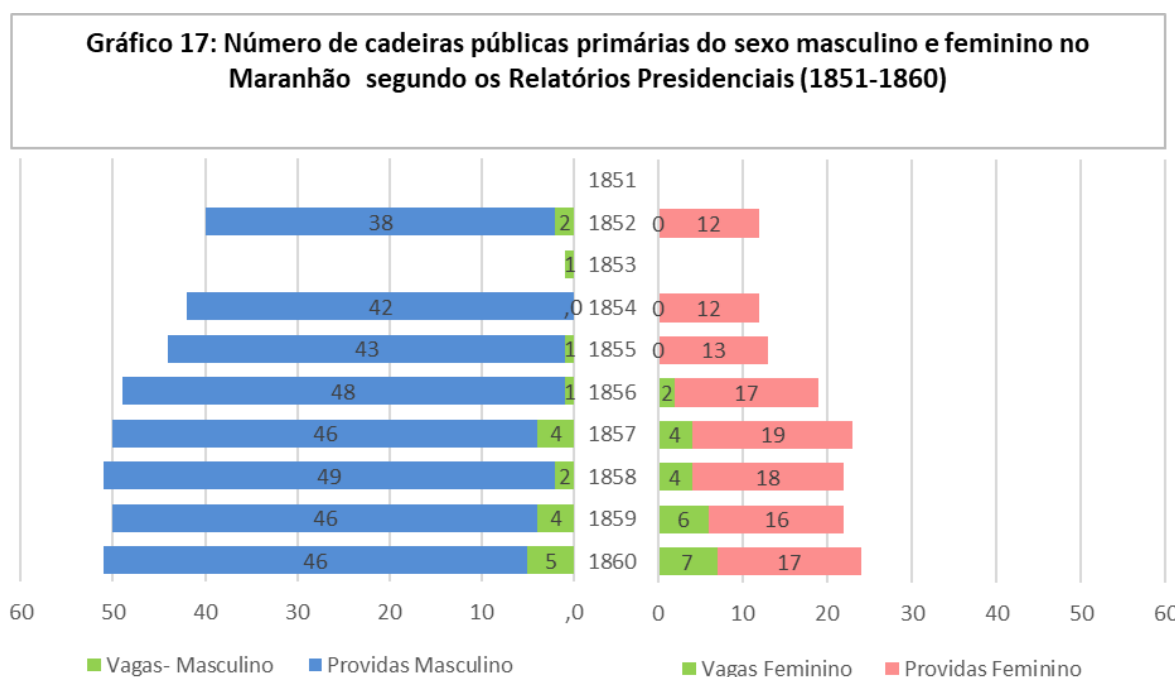
Fonte: Farias (2022 adaptada).

A criação de uma nova cadeira se dava geralmente pela nomeação de um professor ou pela contratação. Se o status de vacância correspondia a seu “[...] abandono devido à [...], remoção, aposentadoria ou [à] demissão do [docente]” (Bottentuit, 2016, p. 111); o status de provimento referenciava uma aula primária em pleno funcionamento com seu respectivo professor. No entanto, uma cadeira estabelecida poderia não se encontrar em funcionamento, considerando-se assim uma aula vaga. Com relação ao número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino oferecidas verificamos uma variação que oscila entre 36 espaços de ensino em 1844, 39 na maior parte da década avaliada (1846, 1849 e 1850) e, a oferta de 40 aulas em 1848 (ver gráfico 16); entretanto em relação ao provimento houve uma oscilação recorrente exceto em 1846, em que todos os espaços de ensino estavam em pleno funcionamento sem qualquer tipo de impedimento. Já em relação às cadeiras públicas primárias femininas, o descompasso entre ambientes para meninas e meninos é gritante; menos de 25% das cadeiras oferecidas eram destinadas para mulheres, sem contar com a constante falta de indicadores, uma recorrente “[...] ausência de dados demográficos comparáveis para todo o período” (Silva, 2013, p. 215). Por outro lado, a situação da mulher e sua inserção no processo de escolarização é tímida nesta década (1843 a 1850), visto que os indicadores apontam apenas para um pequeno aumento de estabelecimentos: de 11 oferecidos em 1844, 9 deles estavam providos, para doze cadeiras públicas primárias; quantitativo constante (1846, 1848, 1849 e 1850), a exceção de 1846, com uma cadeira vaga no período (ver gráfico 16).

Isto pode compreender-se, já que a inferioridade da mulher como condição de existência foi reiterada em relação a questões voltadas à instrução durante todo século XIX. De forma geral, enquanto se lhe disponibilizava o ensino restrito ao nível primário, além de desenvolver-se nelas atividades específicas voltadas para o lar, como por exemplo, o corte, a costura, dentre outras; o ensino/conteúdo direcionado aos homens era direcionado para as aprendizagens de atividades técnicas que garantiriam em tese a construção de uma nação pregressa. A exigência de documentação específica em virtude da condição feminina por outro lado, em função de atestados masculinos (de pais e/ou esposo) ou de documento que comprovasse o divórcio, foi uma constante quando submetidas a processos seletivos para atuarem como docentes; questões entre outras que refletiam uma diferenciação dessas práticas haja vista o posicionamento social atribuído à mulher oitocentista que marcam as desigualdades das práticas (Castellanos, 2017). Sem embargo, a partir da segunda metade do século, mudanças impulsionadas pela influência de pensamentos filosóficos e científicos, como o liberalismo e a dinamicidade da vida sociocultural do Brasil, se fizeram constantes. Transformações de ordem ideológica, política e cultural, acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com

profundas repercussões no âmbito da instrução, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada; modificações que apontavam para a necessidade da instrução da mulher vinculada à modernização da sociedade (Alencastro, 2006).

Portanto, enquanto que na Província de Minas Gerais, a obrigação de mandar os meninos de 8 a 14 anos para à escola constava em lei desde 1835, e “[...] a obrigatoriedade para as meninas frequentarem a escola [só] se [estabelecesse] na Lei 2.892, de 1882” (Veiga, 2013, p.140), mesmo que incentivos estatais para a frequência escolar feminina sejam identificados durante esses 47 anos; na província de Pernambuco, por mais que a frequência às aulas públicas femininas não parasse de crescer; a escolarização “[...] dos meninos [era] aquel[a] que realmente interessava às autoridades da província” (Silva, 2013, p. 215). Não obstante, para Vidal (2013), havia uma oscilação no que concerne à idade ideal de escolarização, distinta para meninos e meninas, as quais “[...] deveriam entrar mais precocemente na escola, deixando-a antes da puberdade, enquanto os meninos poderiam ingressar mais velhos e permanecer no que consideramos atualmente como adolescência” (Vidal, 2013, p. 17). Já com respeito ao Pará a regulamentação da instrução primária teve início com a Lei n. 97, de 28 de junho de 1841, sancionada pelo magistrado liberal Bernardo de Souza Franco (1841-1842), que instituiu a gratuidade da instrução pública primária, segundo esse vice-presidente, que enquanto “[...] princípio da ação do governo, estendeu-se a todos os cidadãos de ambos os sexos” (Bassalo, 2013, p. 155); mas a sua falta de efeitos práticos foi um problema para o estabelecimento de um ensino obrigatório na província, naquele momento.



Fonte: Farias (2022, adaptada).

Indicadores referentes à década de 1850 foram garimpados considerando-se apenas dados de um relatório em cada ano¹⁰⁰, visto que informações se repetem. Por outro lado, como não há dados nos relatórios de 07/09/1851, de 08/05/1854, de 13/04/1858 e de 19/10/1858, registros dos inspetores da instrução pública foram cruzados e auxiliaram, ficando pendências apenas no dispositivo de 07/09/1851. Feita essas considerações, o Gráfico 17 apresenta um crescimento gradual do número de cadeiras públicas primárias oferecidas aos meninos (exceto em 1859), variando entre 40 (38 delas providas) a 51 (46 em funcionamento); por outro lado, um aumento gradual no número de cadeiras vagas (exceto em 1854 e 1858) se visualiza: de 2 em 1852, para cinco em 1860. O comparativo entre as 36 cadeiras públicas primárias masculinas oferecidas em 1844, com as 51 existentes em 1860, verifica um aumento aproximado de 42% na oferta.

Exemplos ao respeito são encontrados no relatório do presidente Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), quando aponta para a incompletude do quadro de alunos, ao afirmar que “1.433 [eram] os que frequent[avam] as outras, não compreendida a da Casa dos Educandos, onde [foram] lecionados 127” (Maranhão, R. 1851, p. 24); como também no relatório de 1853, quando ressalva que “[...] este numero está longe de ser exato, porque não compreende as aulas de Chapadinha, Santa-Helena, Rosário, Tutoia, Passagem Franca e Riachão, cujos professores não remeterão ainda os devidos mapas” (Maranhão, R. 1853, p. 14). Por sua vez, o advogado conservador Antônio Cândido da Cruz Machado (1855-1857), na condição de presidente, aponta retificações nas informações encontradas no documento de 1856, ao indicar que “[...] além das 56 suprareferidas, ha mais 7 para o sexo masculino e 4 para o feminino. Não [sendo] incluídos no numero total dos alunos que frequentam estas 11 últimas” (Maranhão, R. 1856, p. 26).

O gráfico 17 apresenta um aumento gradativo das cadeiras públicas primárias do sexo feminino nessa década, ampliando-se de 12 espaços de ensino em 1852, para 24 em 1860; crescimento percentual superior às aulas do sexo masculino. Até 1855, todas as escolas das meninas se encontravam plenamente providas, e a partir de 1856, ao mesmo tempo em que surgiam novas casas de ensino¹⁰¹, um processo crescente de vacância em 1860 atinge quase 30% de aulas vagas. Entretanto, é notificado pelo advogado conservador Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857-1857) na condição de presidente, a dificuldade ainda maior na instrução feminina, com a criação de novas casas de ensino sem o planejamento adequado, na

¹⁰⁰ Em dependência da instantaneidade administrativa, o número de relatórios ao ano corresponde com o número de mudanças na gestão (Castellanos, 2017).

¹⁰¹ Escola Agrícola do Cutim (1859); Companhia de Aprendizes Marinheiros (1861).

medida em que era “[...] ainda maior [as dificuldades] quanto [à]s cadeiras de meninas, para as quais não [havi]am muitas pessoas habilitadas, que se dedi[cass]em ao magistério” (Maranhão, R. 1857, p. 10); ou seja,

Fora para desejar que em cada povoação houvesse uma escola primária, mas, nas circunstâncias ponderadas, julgo em pura perda dos cofres públicos a existência de algumas cadeiras, e, longe de pedir criação de cadeiras novas, julgo melhor usar da autorização para remover os professores e professoras para onde mais convier.

Benevenuto Tanques (1857-1857) toca um aspecto sensível relacionado ao processo de escolarização feminina, quando aponta para problemas enfrentados em seu governo. Durante o período de 1851 a 1860, mas principalmente, após a implementação do Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, houve um aumento da oferta de ensino para as meninas; entretanto, sem a devida atenção e suporte necessário para viabilizar esse crescimento, problemas como a falta de professoras qualificadas e a falta de verbas para remunerar aquelas que se dispunham a integrar os quadros do serviço público, provocara o aumento do número de vacância nessas novas cadeiras, passando de 2 cadeiras nesse status em 1856, para 7 em 1860 resultando numa tentativa de expansão da oferta de ensino que não alcançara os resultados almejados (ver gráfico 17).

Quadro 18: Mapa das cadeiras de instrução primária feminina do Maranhão (1850-1859)

Nº	Municípios	Círculos Literários	Professor	N.º de alunas
1	Capital	1ª Freguesia	D. Francisca Petronilha Rodrigues	21
3		Recolhimento		13
5		2ª Freguesia	D. Theresa de Jesus Cabral	32
7		3ª Freguesia		122
11	Alcântara	Alcântara	D. Guilhermina Rosalina de Carvalho Rois	22
15	Viana	Viana	D. Anna Clara Pereira	20
18		Monção	Vaga	93
19	Mearim	Mearim	D. Francisca Evarista Maciel	60
22		Arary	D. Maria Laura Rabello	29
23	Guimarães	Guimarães	D. Maria Firmina dos Reis	36
27	Caxias	1º Distrito	D. Guilhermina Lopes d'Alcuvia	24
31	Brejo	Brejo	D. Roza Maria de Castro	40
35	Rosário	Rosário	D. Roza Cesarina d'Amorim	29
38	Vargem-grande	Vargem-grande	D. Raimunda Joaquina Lopes	12
44	Pastos-Bons	Pastos-Bons	Vaga	47
47	São Bento	São Bento	Vaga	37
49	Cururupu	Cururupu	D. Herculana Firmina Vieira de Souza	21
51	Tury-assú	Tury-assú	D. Maria dos Santos da Matta Azevedo	17
53	Santa Helena	Santa Helena	Vaga	32
57	Itapecuru	Itapecuru-mirim	D. Carolina Maria Ribeiro	15
59	Anajatuba	Anajatuba	D. Guilhermina de Macedo Pereira e Souza	13
61	Codó	Codó	Vaga	18

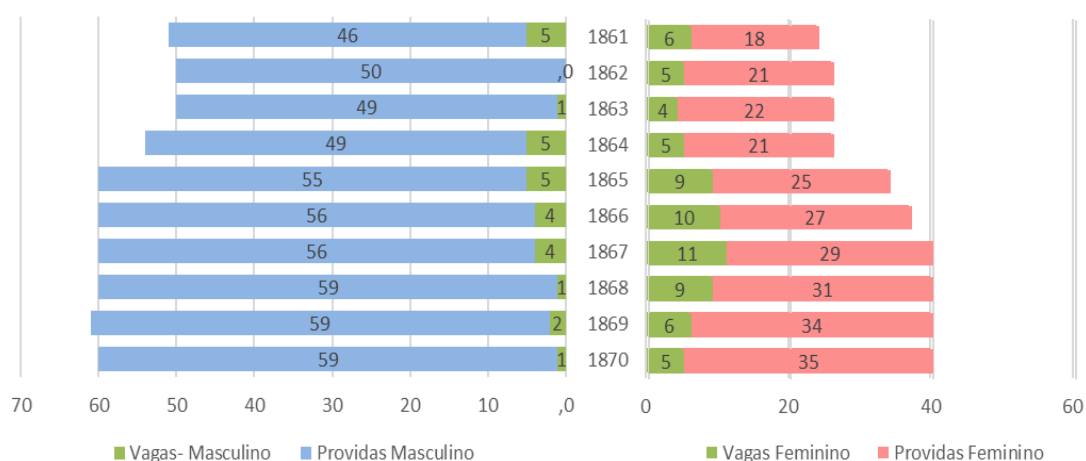
63	Carolina	Carolina	Vaga	20
65	Barra do	Barra do Corda	D. Joanna Maria da Conceição	41

Fonte: Elaborado pelo autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1850/1859.

A década de 1861 a 1870 é a que traz maiores informações tanto nos relatórios presidenciais, quanto nos dos inspetores da instrução pública. O número de estabelecimentos oferecidos para meninos variou entre 50 (1862 e 1863) a 61 (1869); mas a maior parte da década apresentou um total de 60 casas de ensino (1865, 1866, 1867, 1868 e 1870), embora a variação no número de cadeiras vagas oscilasse entre 1 nos anos 1863 e 1868, para 5 em 1861, 1864 e 1865, estando só todas as cadeiras providas em 1862.

Comparando a evolução na oferta de instrução pública primária de 1843 a 1870, percebemos um crescimento de aproximadamente 67%, o que representa uma parcela maior de crianças com idade escolar que se integraram à escola, embora esse computo estivesse longe de contemplar a população real. O Dr. Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) no relatório de 1866 como magistrado liberal, confirmara dita situação, já que a província tinha “[...] 28.571 meninos em idade escolar; mas só frequentar[iam] as aulas primarias 4,132; cresce[ndo] por tanto na ignorância das primeiras letras 24.439 [crianças]” (Maranhão, R. 1866, p. 22).

Gráfico 18: Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino e feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1861-1870)



Fonte: Elaborado pelo autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1861/1870.

Nesses termos, algumas considerações notificadas pelos presidentes que atuaram na década de 1861 a 1870 são fundamentais para a compreensão dos limites dos dispositivos, principalmente aquelas relacionadas com a prática de envio dos mapas das aulas, que fazia parte do cotidiano do ensino. Para o presidente conservador, o Major Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1862), as informações do inspetor Dr. Silveira de Souza (1858-1861/advogado

liberal) sobre a instrução pública estavam bem estruturadas, e portanto, focaria no seu relatório apenas com “[...] o que d’então para cá [tinha] ocorrido” (Maranhão, R. 1861, p. 25). Já o vice-presidente Miguel Joaquim Aires do Nascimento (1864-1865) justifica a diminuição no número de alunos, dos que frequentavam as escolas públicas em relação ao ano anterior, devido a “[...] não terem sido ainda recebidos todos os mapas dos professores do interior, concernentes aos meses de Janeiro e Fevereiro últimos” (Maranhão, R. 1864, p. 18), além da exclusão daqueles que haviam perdido o ano pelo computo extrapolado de ausências. Por último, mesmo que o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1864-1865) receba todas as fontes necessárias para a construção do seu relatório como presidente, esclarece que todas as informações apresentadas se baseavam “[...] segundo os mapas remetidos pelos professores” (Maranhão, R. 1865, p. 13); mas existia a possibilidade de que alguns dados não representassem a realidade, perspectiva parcial dos registros.

Outra discussão diz respeito à necessidade de ampliação ou não do número de cadeiras públicas. Para o presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1863-1863) era imprescindível colocar uma cadeira em cada povoado da província maranhense, pois só assim se atenderia plenamente as necessidades do ensino público primário, “[...] por mais insignificante que fosse, e fornecer livros, papel e tinta aos meninos pobres (Maranhão, R. 1863, p. 13). Aqui percebemos que apesar de defender uma criação de escolas por todo o Maranhão, Leitão da Cunha lançou uma contrapartida ao fornecer compêndios e materiais para todos os alunos que não tivessem condições de adquiri-los. Essa garantia já estava prescrita no regulamento da instrução pública de 1855, que atribuía ao governo o fornecimento de materiais escolares, mesmo que o advogado liberal Francisco Xavier Paes Barreto (1857-1858) destacasse como presidente, que “[...] esta medida porém te[nha] sido até hoje inexecutável, em razão de não poderem os cofres provinciais comportar tamanha despesa” (Maranhão, R. 1858, p. 9), e apresente um grande fator limitador do suporte necessário para a manutenção das novas aulas. Já o advogado conservador Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857) havia notificado como presidente a necessária atenção ao desempenho dos docentes, pois “[...] o que importa[ra] não é ter cadeiras ou aulas publicas, e pagar professores[;] mas que estes ensinem como devem” (Maranhão, R. 1857b, p. 10). Motivos pelos quais Frederico José Correia (1869-1870) como inspetor interino, dirige uma fala que aparenta ser oposta à dos defensores de um aumento na oferta da instrução.

A província já possui maior número de cadeiras de primeiras letras do que a exigiam as suas necessidades, porque **não poucas delas foram criadas por mero patronato, só com o fim de arranjar-se afilhados**, e tem a sua sede em lugares desertos e sem gente, que estavam no caso de as ter, ou em lugares mal escolhidos, **em razão da conveniência das pessoas, a quem se teve em vista beneficiar** (Maranhão, I. 1870, não paginado, grifo nosso).

Considerando as falas presidenciais de Ambrósio Leitão da Cunha (1863-1863), Francisco Xavier Barreto (1857-1858) e Benevenuto Augusto de Magalhães (1857-1857), bem como outros chefes do executivo e inspetores da instrução pública, é possível compreender o porquê de Frederico Correia (1869-1870) afirmar em 1870, que o Maranhão já tinha mais cadeiras de primeiras letras do que lhe era necessário, mesmo que outros dispositivos apresentem dados aparentemente contrários, como por exemplo o professor e advogado Antônio Marques Rodrigues (1864-1865), quando exemplifica a situação do município da Corte, em 1865, que apesar da região ser uma das que mais recebiam recursos, mesmo assim apresentava um quadro em que havia “[...] portanto um aluno para 100 habitantes” (Maranhão, I. 1865, não paginado). Nessa lógica, a maior preocupação de Frederico Correia foi o aspecto financeiro da província, e via uma má-fé de alguns gestores, que em nome do fortalecimento da instrução pública, em verdade atenderiam interesses próprios, criando estabelecimentos que não tinham nenhuma condição de se manterem e nem mesmo de atraírem uma quantidade ideal de alunos, pois se uma pequena proporção deles se encontrava nas escolas, a escolha de um local mais próximo das crianças deveria ser um fator primordial no processo.

Em relação ao constante crescimento no número de cadeiras oferecidas às meninas, 40 espaços escolares se destacam em 1870 e aproxima-se da quantidade oferecida para os meninos, já que o percentual dos lugares de instrução feminina no universo de aulas públicas de ensino primário era de 40% (gráfico 18). Entretanto, um aspecto que fica também evidente é o grande número de cadeiras vagas que chegou próximo dos 30% de todas as oferecidas em três desses anos (1865, 1866, 1867), sendo que grande parte da vacância se deriva da carência de professoras, o que aponta para o déficit na formação docente, ocasionada pela não institucionalização de uma Escola Normal no período, que só se concretiza na província em 1889, com a Primeira República (1889-1930),¹⁰² quando a Comissão incumbida pela reforma da Instrução Pública recomendou a fundação desse estabelecimento. Nessa lógica, para suprir qualquer tipo de impedimento, Oliveira (2003) já questionava de “[...] como se entende o auxílio que a mulher pode prestar à instrução?” e, responde “[...] de dois modos: fazendo-se elas promotoras da instrução, ou cuidando cada uma da instrução de seus filhos” (Oliveira, 2003, p. 333-334).

Essa dificuldade de encontrar professoras do sexo feminino é uma herança dos mecanismos de exclusão das mulheres no âmbito do magistério que se refletiam desde a seleção das disciplinas escolares reduzidas e diferenciadas, contemplando-se o domínio de trabalhos

¹⁰² Ver A Escola Onze de Agosto (Castellanos; Castro, 2015).

domésticos, até na instalação das primeiras escolas formadoras de professoras, na medida em que foram destinadas inicialmente para vagas exclusivas do gênero masculino. Essa situação só foi se modificando a partir do momento em que o magistério feminino se apresentou como solução para a carência de mão-de-obra na escola primária, visto que era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher com as atividades de educadora que já exerciam em casa, sendo assim um prolongamento do papel de mãe e, portanto, tornando-se permitida socialmente, o que de certa forma foi um dos motivos para o desprestígio em relação à profissão e aos baixos salários oferecidos (Tanuri, 2000). Entretanto, quanto a manutenção do cargo docente se mostrou dependente de números que indicassem a frequência ou não das crianças nas aulas? Quanto a defesa da organização da instrução também se mostrou condicionada ao quantitativo de estudantes registrados?

A quem se destinava a obrigatoriedade da escola? Segundo Vidal (2013, p. 16) “[...] as respostas a esta pergunta foram muitas e configuraram de modo diverso a infância escolar”. Legislações estabelecendo a frequência compulsória foram promulgadas pelo país em temporalidades variadas nas províncias e com distintas restrições à escolarização, como se observa, por exemplo, em Minas Gerais e Pernambuco, que apesar de possuírem algumas aulas para meninas, suas leis restringiam a obrigação de ir à escola, num primeiro momento¹⁰³, apenas aos meninos (Silva, 2013); já no Paraná, as legislações previam desde o princípio¹⁰⁴ o ensino compulsório tanto para meninos quanto para as meninas, com diferenças apenas na idade ideal de cada gênero (Souza; Anjos, 2013). Sem embargo no Pará no Regulamento de 20 de abril de 1871, instituído pelo presidente Joaquim Pires Portela (1870-1871) havia a previsão de um ensino compulsório cuja abrangência de suas matérias e o grau de ensino exigido para cada um dos sexos era distinto, uma vez que para as meninas “[...] ser[iam] obrigatórias somente as matérias do primeiro grau” (Moacyr, 1939, p.129). Mas com a promulgação da Lei n.º 1.030, de 7 de maio de 1880, essa distinção acaba, passando a instrução primária a ser “[...] obrigatória nas matérias que constituem o curso elementar para crianças de ambos os sexos, de seis a 12 anos de idade” (Moacyr, 1939, p.155).

Lopes (2013, p. 17) apresenta outras restrições à frequência escolar obrigatória na província do Piauí, como a “[...] moléstia que impossibilitasse os meninos de seguirem os

¹⁰³ De acordo com Veiga (2013, p. 16), na lei mineira de 1835 constava a obrigação de mandar à escola apenas os meninos na idade de 8 a 14 anos. A idade deles variou nas legislações posteriores (1872; 1879; 1882; 1892; 1899; 1900), enquanto a compulsoriedade das meninas foi prevista apenas na lei de 1882, restrita a idade de 6 a 11 anos.

¹⁰⁴ Souza e dos Anjos (2013, p. 17) destacam que no Paraná, o corte etário sujeito à obrigatoriedade da instrução abarcava meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 10 anos em 1854.

estudos” e a condição econômica da família, ao isentarem da multa pelo não envio das crianças para as aulas os “[...] pais que não fossem qualificados como eleitores” (Lopes, 2013, p. 17), na medida em que para a conquista da condição de eleitor, era necessária determinada renda líquida anual. A legislação do Rio de Janeiro mantinha a exclusividade da escolarização compulsória aos indivíduos livres, conforme já estabelecido na Constituição de 1824, restrição que também era mantida por várias outras províncias, como o Grão-Pará, o Maranhão, o Espírito Santo, dentre outras. Mesmo assim, Vidal apresenta situações de excepcionalidade ao destacar que “[...] nem sempre a proibição de frequência de escravos à escola pública emergia nos dispositivos legais provinciais” (Vidal, 2013, p. 18), e mesmo com a determinação da Carta Magna, a presença deles pôde ser percebida na análise de mapas das escolas públicas da cidade de São Paulo, nas décadas iniciais do século XIX (Vidal, 2008). No Maranhão, no período em análise, as ressalvas quanto a matrículas das crianças nas aulas primárias se encontram no artigo 41 do Regulamento da Instrução Pública de 2 de fevereiro de 1855:

Art. 41. Não poderão ser admitidos à matrícula:
 §1º. Os menores de 5 anos e maiores de 13;
 §2º. Os que padecerem moléstia contagiosa;
 §3º. Os que não tiverem sido vacinados;
 §4º. Os escravos (Castro, 2009, p. 391).

Assim, a regulamentação da frequência compulsória no Maranhão¹⁰⁵, no período, definiu como critérios de impedimentos à matrícula nas aulas, condicionantes que endossavam determinações da Constituição, como por exemplo: a necessidade do indivíduo ser livre; a idade mínima e máxima comum tanto aos meninos como as meninas; situações ligadas ao estado de saúde da criança, desde aspectos preventivos como a vacinação, quanto de cuidados com o ambiente escolar enquanto local de agrupamento de indivíduos, sendo dessa forma, um lugar propenso à disseminação de enfermidades contagiosas. Vale ressaltar que o regimento não apresenta restrições diretamente ligadas à condição econômica das famílias, nem quanto a questões relacionadas à localização das aulas.

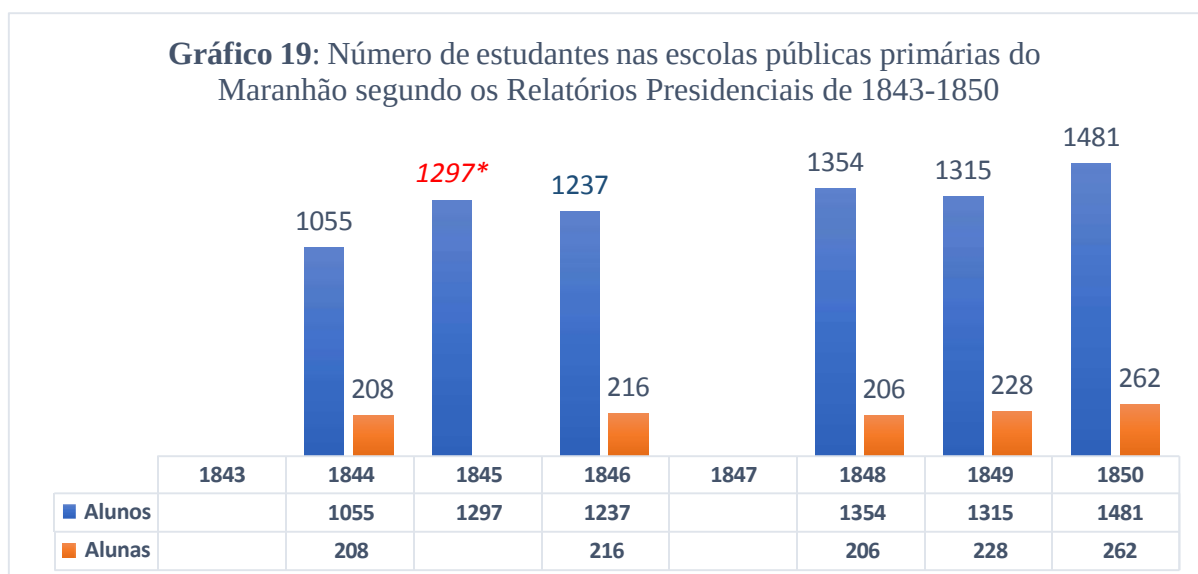
A identificação dessas restrições à frequência escolar, somada às falas de presidentes de província e inspetores da instrução, aponta para quem era destinado o ensino compulsório maranhense, auxiliando no entendimento do número de crianças registradas nas aulas primárias, assim como na avaliação de interesses dos pais e do próprio Estado no processo de escolarização. A esse respeito, se o magistrado conservador Jerônimo Martiniano Mello (1843-1844) acreditava como presidente, que “[...] alguma causa poderosa afasta[va] os

¹⁰⁵ Apesar da obrigatoriedade escolar se encontrar regulamentada na província do Maranhão, no Regulamento de 1855, ela não chegou a ser transformada em lei, durante o século XIX (Castro, 2013, p. 112).

meninos do ensino primário e [dos] preparatórios” (Maranhão, R. 1843, p. 51); para jornalista e advogado liberal Joaquim Franco de Sá (1846-1847) o fato de tornar “[...] tão pouco satisfatória a relação em que se acha o número de escolares com o da população livre da Província” (Maranhão, R. 1847, p. 44), faz com que apontasse como presidente para a urgente necessidade de aumentar o computo de lugares de ensino e de alunos. Já o presidente conservador Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), endossou essa premissa, quando argumenta que “[...] este resultado não [foi] ainda assaz satisfatório, comparando-se o numero de alunos com o da população livre da Província” (Maranhão, R. 1850, p. 27). Por outro lado, o médico conservador José da Silva Maia (1857-1858) e o professor e advogado Antônio Marques Rodrigues (1865-1868), como inspetores da instrução, acreditavam que apesar de observar-se certo crescimento, ainda seria necessário um aumento paulatino e constante: o primeiro, quando afirma que, “[...] apesar de não ser desanimador o numero de alunos que frequenta[va]m as aulas públicas de instrução primaria em comparação com o do ano passado, esta[ria] contudo bem longe de ser satisfatório, em relação [à] população livre da província” (Maranhão, I. 1857, não paginado); o segundo, quando defende que por não haver, até aquele momento, estatísticas que trouxessem, uma exatidão necessária, “[...] est[ava] inclinado a crer que o numero da população escolar [era] muito mais avultado, o que promete caminhar numa constante progressão, como é para desejar e aplaudir num país de instituições livres como o nosso” (Maranhão, I. 1867, não paginado). A tensão instaurada entre o crescimento de matriculas e o número de crianças livres com idade escolar fora da escola, apontavam para o não cumprimento da obrigatoriedade que passou a ser exigida no Regulamento de 1855, em função de questões estruturais não resolvidas pelos governos em exercício ou pela displicência das famílias pobres que olharam o ensino como necessidade de segunda ordem se confrontada com a lavoura como meio de subsistência.

Até aqui é evidente como vários governantes e inspetores registram que o acesso ao ensino era privilégio para uma pequena parte da população, havendo necessidade de grandes ações que proporcionassem maior ingresso e que facilitassem a admissão das crianças fora da escola no ambiente escolar. A temática da frequência escolar compulsória aparece inserida no debate sobre a uniformidade e a fiscalização escolar, que se estabeleceu de forma mais sistemática e frequente “[...] a partir de 1844, quando começou a funcionar de forma mais efetiva a Inspetoria Geral da Instrução Pública, criada em 1841” (Castro, 2013, p. 104). Assim, o número dos estudantes matriculados a partir de 1843, ano da sistematização da inspeção da instrução pública maranhense, oferece indicadores relevantes para a análise das políticas

voltadas para o fomento a frequência das crianças em idade escolar nas aulas primárias (ver o seguinte gráfico).



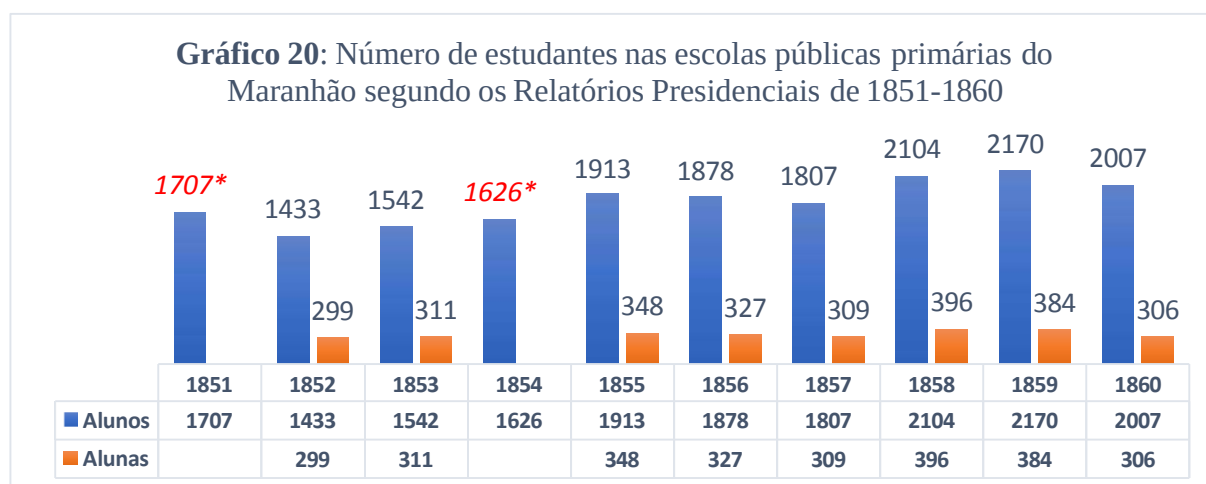
Fonte: Elaborado pelo autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1843/1850.

Aqui se apresenta um aumento crescente no número de estudantes no período, com uma variação de 1055 alunos e 208 alunas em 1844, para 1481 e 262 em 1850 respectivamente; um acréscimo de 40% de meninos para 26% de meninas na escola; embora exceções pontuais também se registram: em 1848 com respeito às meninas e, em 1849 em relação aos meninos. Nesse sentido, é importante ressaltar que apesar de não haver o registro do quantitativo de cadeiras primárias no ano de 1845 (ver gráfico 16) –, o número total de crianças é inscrito, sem discriminar-se o cômputo de meninos e meninas, como nos demais anos.

Gráfico que traz indícios sobre a equação já mencionada, que viria a ser proposta pelo presidente da província, o professor conservador Bandeira de Mello (1885-1886), de que o simples aumento do número de cadeiras sem o desenvolvimento de outras ações necessárias não traria um crescimento automático do número de estudantes e nem desenvolveria necessariamente o ensino, podem ser identificados num comparativo entre os gráficos 1 e 4, visto que mesmo havendo uma diminuição no número de cadeiras providas para os meninos, de 38 em 1849 e 36 em 1850 (ver gráfico 16) e o número de cadeiras providas femininas ter se mantido constante nesses anos, com 12 cadeiras (ver gráfico 16), houve um aumento no quantitativo das crianças de ambos os sexos, saindo de 1315 alunos no ano de 1849 para 1481 no ano seguinte, e crescendo o número de meninas de 228 em 1849, para 262 alunas em 1850, conforme indicado no gráfico 19.

Os dados contidos no gráfico 20, extraídos dos relatórios governamentais e dos inspetores da instrução pública, permitem a análise da variação no quantitativo de estudantes

no intervalo de tempo em que a obrigatoriedade escolar foi regulamentada no Maranhão. Os registros na década de 1851 a 1860 contém apenas duas ressalvas: nos anos de 1851 e 1854, apresenta-se o somatório de discentes sem estratificação por gênero – sinalizados aqui em laranja. O maior índice de matrículas de meninos nas aulas primárias foi de 2.170, em 1859, para 1.433, em 1852 (menor cifra); enquanto o auge de meninas nas escolas no período ocorreu em 1858, com 396 alunas, sendo 1852, o ano de menor número de 299 alunas. Queda que corrobora a análise referente ao gráfico 17 na qual a simples preocupação de se abrirem novas cadeiras sem o suporte necessário, não seria capaz de produzir um aumento proporcional no número de estudantes; pelo contrário, a diminuição do quantitativo poderia ser induzida, como acontece em 1859 com o número de meninas e, em 1860 com os dois gêneros de estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1851/1860.

Ao estabelecermos uma comparação entre a quantidade de crianças matriculadas entre 1851 a 1860 – gráfico 20 – e a oferta de aulas públicas primárias no mesmo período – ver gráfico 17 – podemos identificar de forma prática como o simples aumento no número das cadeiras não era suficiente para trazer, por si só, o crescimento no número dos estudantes matriculados. Isso pode ser atestado na medida em que: no ano de 1855, haviam 44 lugares destinados para o ensino dos meninos (dos quais apenas um estava vago) reunindo-se 1.906 alunos, e 13 aulas públicas primárias femininas (todas providas) que agrupavam 333 alunas; entretanto, em 1857, apesar do aumento na oferta das cadeiras, que chegaram a 50 espaços específicos para a escolarização inicial masculina (dos quais quatro estavam vagos) e 23 cadeiras próprias para as meninas (das quais quatro não estavam providas), o número de estudantes acabou reduzido para 1.775 meninos e 304 alunas. Estes indícios podem ser explicados, visto que para o sucesso de ações de expansão na oferta do ensino primário seria necessário a criação de “[...] meios acessíveis e de permanências da infância nas escolas,

cabendo ao Estado provê-los” (Castro, 2013, p. 103), buscando soluções para problemas recorrentes como: a necessidade de formação docente; a falta de recursos disponíveis para a instrução; a conscientização dos pais de crianças em idade escolar, dentre outros.

Discursos defendendo a responsabilidade do Estado na manutenção das crianças nas escolas foram muito comuns, impactando na organização de uma regulamentação própria para instrução pública maranhense. A construção desse regimento passa por Eduardo Olímpio Machado (presidente de 1851 a 1855) que defendia uma urgente mudança nas legislações voltadas para o ensino, já que “[...] se tal é o meu juízo acerca da instrução pública nesta província, não [lhe] admira[va] que sustent[ass]e a necessidade de uma reforma” (Maranhão, R. 1851, p. 11). Por outro lado, enfatizava que “[...] nas mãos des[s]a assembléa esta[va] o remédio para o mal, que lavra pela instrução pública, ou decretando a sua reforma, ou autorizando o governo a faze-la” (Maranhão, R. 1853, p. 15). Em outro momento, fez uma espécie de desabafo quando garantiu que “[...] por diversas vezes [tinha] pedi[do] á es[s]a assembleia autorização para reformar a instrução pública da província, sendo-[lhe], porem, traçado a circulo” (Maranhão, R. 1855, p. 18), o que mostra a demora dos legisladores se posicionarem porque tinham outras prioridades; entretanto, mesmo assim, o Regulamento da Instrução Pública em 2 de fevereiro de 1855 foi promulgado pelo próprio Eduardo Olímpio Machado (1854-1855), reorganizando o ensino primário e secundário e regimentando a obrigatoriedade escolar no Maranhão (Silva, 2018).

Nesses termos, o Regulamento trouxe uma série de avanços para a instrução pública, “[...] fazendo-se perceber pela primeira vez a ideia de um sistema de ensino no Maranhão” (Cruz, 2009, p. 79), um dispositivo pioneiro na instituição de uma reorganização legislada do ensino elementar no Maranhão Imperial (Castro; Castellanos; Coelho, 2015). Dentre as principais contribuições, podemos destacar que: 1) delimitou melhor o papel dos inspetores, incluindo-lhes a responsabilidade de fazerem propostas ao governo para criação de cadeiras primárias (art. 2º, § 6º, 5º), o que pode ter contribuído para o aumento na oferta dessas aulas públicas na Província; 2) criou a figura do professor adjunto para também auxiliar em circunstâncias de impedimentos dos docentes (art. 24), o que sinaliza para uma intenção de prover com mais agilidade as cadeiras que se encontrassem vagas; 3) regulamentou a obrigatoriedade escolar, ao impor multas aos pais, tutores e protetores negligentes em mandar instruir seus filhos, pupilos e protegidos (art. 36).

Essa legislação reforça um processo de organização da instrução cada vez mais presente na província com discursos que relacionavam o processo de escolarização e a obrigatoriedade do ensino a um Estado Moderno e civilizado, que necessitava que a instrução

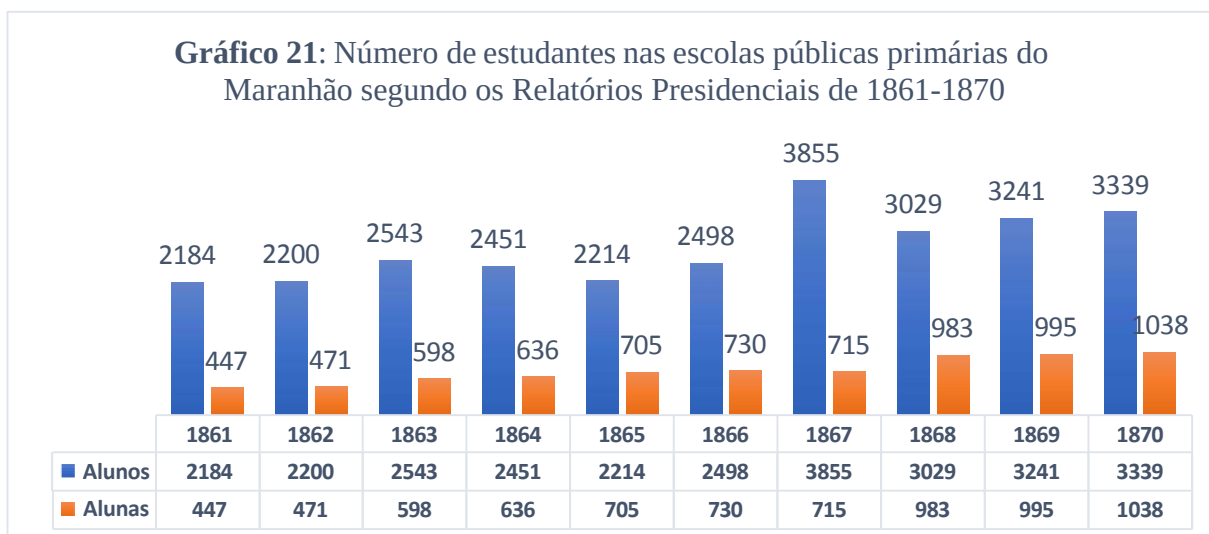
desenvolvesse um papel central. Uma estrutura de sustentação legal foi assim necessária, na medida em que a lei possuía uma conotação pedagógica: “[...] moldar o caráter da população, assim como ordenar as relações sociais e civilizar a indolência do povo” (Carvalho, 2011, p. 209), pois a lei, ao mesmo tempo em que construía e desconstruía significados sociais, poderia transformar e até ressignificar concepções como escola e professor. (Faria Filho, 2008).

O papel central do ensino público primário é constantemente mencionado. Se para o advogado e vice-presidente Miguel Joaquim Ayres do Nascimento (1863-1864), “[...] a primeira das necessidades de um povo livre, [...] [era] a instrução e educação da infância” (Maranhão, R. 1863, p. 11) e para José Silva Maia (1870) era “[...] da educação, como sabeis, que resultar[ia] a regeneração do paiz” (Maranhão, R. 1870, p. 14); para o presidente Antonio Joaquim Alvares do Amaral (1848-1849) e seu sucessor Herculano Ferreira Pena (1849-1849) os problemas persistiam; se para o primeiro, “[...] ainda não tinha melhoramento algum a Instrução Pública” (Maranhão, R. 1848, p. 10), apesar do aumento de cadeiras/quantitativo de alunos(as); para o segundo, “[...] o estado atual da Instrução Publica, [...] pouco difer[ia] do que [fora] descrito na última Sessão” (Maranhão, R. 1849, p. 32).

Por outro lado, se Caetano de José de Souza (inspetor em 1855), defendia que “[...] para que o homem conhe[cesse] e [pudesse] cumprir esses deveres, [seria] indispensável que suas faculdades receb[essem] certo grau de cultura, que é o que constitui a instrução.” (Maranhão, I. 1855, não paginado); para o advogado e professor Antonio Marques Rodrigues (1864-1865), na mesma função, ao argumentar acerca da liberdade dos pais em reconhecerem ou não a importância do ensino, não só se questiona si se “[...] pod[ia] negar-lhe o pão da alma, [negando-lhes às crianças] a instrução, e torna-la[s] incapaz[es] de conhecer[em] as noções morais e religiosas, e ter apenas o nome de homem? Não, mil vezes não” (Maranhão, I. 1865, não paginado), quando afirma que desprezar o ensino seria uma grave violação ao direito de a criança ter acesso ao conhecimento.

Portanto, o papel central do ensino foi ressaltado com a exigência da obrigatoriedade escolar para que os meninos frequentassem as aulas de primeiras letras por ordem e dever dos seus pais ou tutores, e mesmo que este assunto fosse muito discutido por diferentes agentes ligados ao ensino, não foram “[...] promulgadas leis que determinassem a sua aplicabilidade, [só] aparecendo em dois ou três artigos nos Regulamentos da Instrução Pública de 1855 e 1874” (Castro, 2013, p.112-113). Destarte, Oliveira (2003) endossa essa situação, quando destaca que as leis das sete províncias onde a obrigatoriedade já havia sido implantada não passavam de letra morta, “[...] pois apesar de ser a multa a única pena estabelecida, não se

explicitava a sua forma de execução” (Oliveira, 2003, p. 81), e muito menos em famílias com dificuldades financeiras que não poderiam honrar tais penalidades.



Fonte: Elaborado pelo autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1861/1870.

Enfim, dos 10 relatórios analisados, o único que apresenta informações que destoam é o apresentado por Franklin de Meneses Américo Dória (presidente em 1867), quando afirma que “[...] as aulas publicas primarias da província foram frequentadas e[ss]e ano por 4:670 alunos, sendo 3.855 do sexo masculino e 715 do sexo feminino.” (Maranhão, R. 1867, p. 14), o que mostra um aumento excessivo em apenas seis meses: de 2.771 (no relatório anterior) aumentara para 3.885 (71%), apresentando acentuada queda (sete meses depois) sem nenhum tipo de explicação convincente: de um quantitativo de 3885 matriculados, diminui para 3.029 (77%) (ver gráfico 21). Esse comportamento incomum, se apresenta também no número de meninas. A queda em início de 864 para 715, muda para 983 sem justificativa concreta; proporções estas que ainda não conseguimos decifrar, seja pelas leis, seja pela literatura pesquisada. Mas, por outro lado, verificamos que o número de alunos matriculados entre 1843 a 1870 saltou de 1055, em 1844, para 3339 em 1870, sem levar-se em conta os 3855 registrados no relatório de 28/10/1867 (ver gráfico 21). Aumento de 215% que corresponde a 2284 alunos, enquanto o computo de alunas saiu de 208 em 1844 para 1038 em 1870; acréscimo de 400% que equivale a 830 alunas, ampla diferença si se salvaguardam as variáveis que estão em jogo.

Advogados conservadores e advogados liberais, comendador conservador e magistrado liberal, políticos de carreira e fazendeiros conservadores, jornalistas e advogados liberais e médicos conservadores são os sujeitos que aqui mobilizam dispositivos legais, criam pautas, estabelecem tensões e se posicionam de diferentes lugares de fala em correspondência com a formação de cada um, e com a respetiva função que exercem haja vista as posições

ocupadas no âmbito político-administrativo. Presidentes, vice-presidentes e inspetores da Instrução pública que orbitam em torno de atos, fatos e ações referentes ao ensino público primário maranhense, e a sua correspondente ressonância nas práticas de alunos e professores. Figuração ou formação social com dimensões variáveis “[...] em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões [...]” (Elias, 2001b, p. 47), que auxilia a divisar papéis, funções e as respectivas relações conduzidas por presidentes de província e inspetores da instrução pública, como também por diretores, professores e os próprios educandos.

3.5 Cadeiras públicas primárias na província do Maranhão (1870 a 1879)

No intuito de combater um estado nada satisfatório do ensino público primário, o decênio de 1870 a 1879 já inicia com a aprovação de uma lei que autorizava a presidência da província a reformar o regulamento do setor em vigência, visto que, este dispositivo legal “[...] não carec[ia] só de simples melhoramentos, mas de grandes reformas” (Maranhão, R. 1870a, p.13), segundo o vice-presidente José da Silva Maia (1869-1870), pois estava muito longe de satisfazer as necessidades do serviço em função de inúmeros defeitos e lacunas, além de conter algumas disposições que contrariavam “os princípios hoje recebidos sobre instrução pública” (Maranhão, R. 1870a, p. 13). Essa reforma do ensino maranhense no período se mostrou muito semelhante à estabelecida pelo advogado conservador e presidente da província do Pará Joaquim Pires Portela (1871-1871) no Regulamento de 20 de abril de 1871, que reorganizou a diretoria da instrução pública, ampliou a instrução obrigatória e facultativa, além de ter criado escolas noturnas na capital e cidades do interior.

Com princípios semelhantes, a nova legislação estabelecida no Maranhão no período, sancionada pelo próprio Silva Maia (Lei n.º 920 de 21 jul. 1870), tinha como bases a conversão do Liceu em internato, a obrigatoriedade do ensino e a criação de aulas noturnas. O chefe em exercício não fez uso dessa autorização durante seu mandato, pois alegava que não havia providenciado o orçamento necessário. Sem embargo, a criação de aulas noturnas em alguns pontos da província via lei e a gratificação prometida a professores públicos ou particulares, que quisessem se dedicar ao magistério, haja vista o “[...] grande número de petições[;]as [tinha] despachado, declara que pod[ia]m abrir tais aulas, mas que nenhuma gratificação lhes ser[ia] abonada” (Maranhão, R. 1870b, p. 8-9), por falta de disponibilidade de recursos.

Em 1871, o promotor conservador Augusto Olímpio Gomes de Castro (1870-1871) afirmava na condição de presidente, que “[...] não tendo o [seu] antecessor usado desta importante autorização, deix[ou] por [sua] vez de torna-la efetiva” (Maranhão, R. 1871a, p. 17), uma vez que as inovações trazidas com a reforma aumentariam as despesas no setor, circunstância que poderia afetar “[...] o ânimo dos legisladores de uma província de minguados recursos, e que precisa[va] de muitos melhoramentos,” (Maranhão, R. 1871a, p. 17). No ano seguinte, ao voltar à chefia do executivo, Gomes de Castro (1871-1872) reconhecia a necessidade de “ser reformada a legislação que rege este importantíssimo ramo do serviço público” (Maranhão, R. 1872b, p. 21); mas o estado da instrução pública no momento, impedia que as bases da legislação pudessem ser desenvolvidas. Situação do ensino primário que para o inspetor da instrução pública Francisco Domingues da Silva Junior (1872-1873):

Falar-se de instrução pública entre nós, permita-se me a expressão **é tocar com o dedo uma chaga que o tempo e o desprezo corromperam; d’antes de fácil cura; hoje dolorosa, longa e quase impossível.**

É por esse motivo que sinto a minha insuficiência para tratar de tal assunto; insuficiência que não me pejo de confessar, tanto mais quando tem ela por causa o desânimo, o quebrantamento de espírito e a impotência dos meus esforços para debelar tão grandes males.

Há doze anos que a instrução pública tem ido como que em declive, descendo sempre, sem encontrar um obstáculo sério, uma vontade enérgica que a faça parar nessa marcha fatal e perigosa. Os poderes públicos esqueceram-na; os monopolistas a esmagam (Maranhão, I. 1873, p.1, grifo nosso).

Nenhum presidente de província no período, se referiu à situação da instrução pública com expressões tão duras, chegando a compará-la com uma doença incurável, quanto o inspetor e futuro promotor público de Turiaçu, Francisco da Silva Júnior. Ao denunciar que o setor foi esquecido, afirmava que os principais problemas já eram recorrentes, o ensino incompleto e sem método uniforme, resultava em que cada docente ministrasse aulas da forma que achasse conveniente. O advogado conservador Silvino Elvídio Carneiro da Cunha (1873-1873), que como presidente recebera os relatos de Silva Júnior, registra tom bem mais moderado, quando destaca a parceria com alguns particulares para a arrecadação de recursos que seriam destinados à construção de novas escolas como iniciativa considerada positiva, mas reconhecia que o valor recolhido “[...] não [era] muito, certamente; mas [era] alguma coisa” (Maranhão, 1873a, p. 37). Apesar de não fazer críticas mais rotundas, fez questão de relatar que Francisco Domingues havia elaborado um “minucioso e interessante relatório” (Maranhão, R. 1873a, p. 39) incentivando a leitura do documento.

Os problemas apresentados no ensino público primário maranhense eram grandes barreiras para que as três principais bases, já mencionadas, da Lei n.º 920 de 1870, pudessem ser executadas. A conversão do Liceu em internato como a primeira delas, não foi efetivada

pela falta de recursos e por não terem essas instituições “[...] correspondido em outras províncias aos desejos e esperanças de seus instituidores” (Maranhão, R. 1871a, p.17), segundo o presidente Gomes de Castro (1870-1871). Quanto à obrigatoriedade do ensino, foi defendida por vários gestores, mas apresentaram objeções a serem superadas, para a sua efetivação. Para o presidente Augusto Olímpio (1870-1871), na situação atual da província, uma medida como essa não poderia se transformar em um mero ensaio nas cidades e nas vilas, onde não seria difícil obrigar os pais a enviarem suas crianças para as aulas; mas, “[...] estendê-lo a toda a província, ser[ia] condenar a lei à inexecução, ou permitir injustiças, exigindo uma obrigação impossível” (Maranhão, R. 1871a, p. 18). Silvino Carneiro da Cunha (1873-1873) defende a determinação de um perímetro, dentro do qual seria exigida a obrigatoriedade, evitando que a medida se tornasse inexecutável ou ilusória; caso contrário, a exigência incorreria em verdadeiro absurdo: “[...] isto é, que uma criança duas vezes por dia caminh[ass]e cerca de três, quatro e mais léguas!” (Maranhão, R. 1873a, p. 38). Nesses termos, para o advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1876-1878), a distância das casas dos alunos às escolas era uma forte objeção; porém, como presidente “[...] não procede[ria à] objeção para os que resid[ia]m nas cidades e vilas onde não há distâncias” (Maranhão, R. 1877, p.37), sendo um empecilho na aplicação dessa medida, haja vista que “a obrigação de dar aos filhos a instrução elementar ainda não calou na consciência de muitos pais” (Maranhão, R. 1875a, p.28) conforme ressalta Gomes de Castro (1874-1875).

Já a criação de aulas noturnas para adultos como terceiro ponto da reforma, era “[...] a mais importante medida da Lei de 21 de julho” (Maranhão, R. 1871a, p. 19), segundo Augusto Olímpio (1870-1871), uma vez que permitiria a indivíduos que não tiveram acesso ao ensino quando crianças, de instruir-se, como segunda chance sem prejuízo do seu trabalho; legislação que previa “[...] uma gratificação aos professores públicos ou particulares que quise[ss]em se dedicar a este nobre trabalho” (Maranhão, R. 1870b, p. 8); mas “[...] não tendo, porém, a lei do orçamento consignado fundos para as gratificações prometidas aos professores, que se quisessem encarregar dessas escolas” (Maranhão, R. 1871a, p. 19), a iniciativa privada teve atuação mais marcante no período.

Segundo Antônio Oliveira, o Maranhão foi pioneiro nesse modelo de escola no país, uma vez que em 1868 era aberta na província a “[...] primeira escola noturna que teve o Brasil, depois do Liceu de Artes e Ofícios da Corte – a do professor Cruz, de S. Bento” (Oliveira, 2003, p.180). Sem embargo, após a Lei de 1870, se verifica que “[...] os professores de S. Bento, Rosário, Itapecuru-mirim, Pastos-Bons, Monção, Pinheiro e Arari [cidades maranhenses do interior] abriram e sustentaram escolas noturnas, mais ou menos frequentadas” (Maranhão, R.1871a, p. 19); embora se destacasse a que funcionou na Sociedade Onze de Agosto¹⁰⁶, cuja iniciativa corresponde a vários intelectuais maranhenses,

dentre eles, Antônio de Almeida Oliveira¹⁰⁷ e João Antônio Coqueiro¹⁰⁸. Destarte, o promotor Augusto de Gomes de Castro (1870-1871) faz questão de relatar como presidente conservador, a abertura “[...] no dia 2 de dezembro do ano findo [d]os seus cursos noturnos” (Maranhão, R. 1871a, p. 19) destacando que em virtude de seus serviços, essa instituição havia se tornado “[...] digna da proteção dos poderes do estado e das simpatias públicas” (Maranhão, R. 1871a, p. 20).

Após quatro anos da aprovação da reforma da instrução, e a sua não efetivação por razões já mencionadas, foi elaborado finalmente o Regulamento da Instrução Pública de 6 de julho de 1874, sendo aprovado por meio da Lei n.º 1.091 de 17 de julho de 1874, sancionada pelo advogado conservador José Francisco de Viveiros (1874-1874) como vice-presidente. Segundo o próprio Viveiros (1874-1874), esse regulamento organizado pela presidência em combinação com a inspetoria da instrução pública havia trazido “incontestavelmente grande melhoramento e benefício” (Maranhão, R. 1874b, p.24) para a instrução pública. Dentre as inovações, destacam-se: 1) a criação de um Conselho Diretor; 2) a alteração do capítulo das penas, incluindo a perda da cadeira contra professores vitalícios; 3) a regulação da antiguidade dos professores e da vitaliciedade de suas cadeiras; 4) a simplificação das condições de admissibilidade para o magistério público, regulando da melhor forma possível a prova da capacidade profissional; 5) a definição de maneira clara e precisa dos deveres dos professores; 6) a abolição dos castigos corporais nas escolas; e 7) a determinação de que a vitaliciedade do professor dependesse de cinco anos de prática do magistério (Moacyr, 1939).

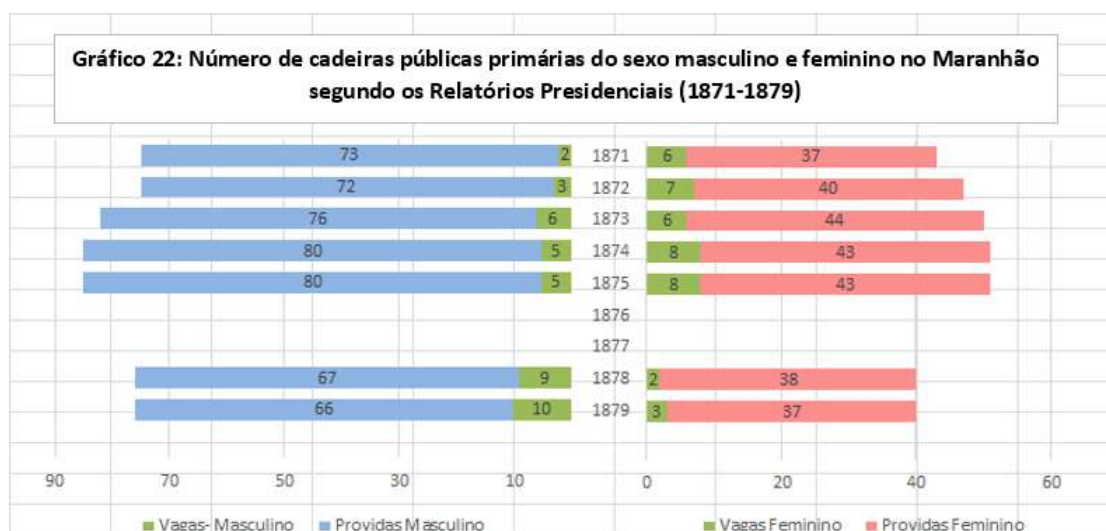
Influenciado pelo novo regulamento, o presidente Adolpho Lamenha Lins (1874- 1874) afirmava que havia procurado “[...] por todos os meios ao [s]eu alcance melhorar o ensino e promover a difusão da instrução pública” (Maranhão, R. 1874c, p.11). Já Gomes de Castro (1874-1875), avaliava que “[...] a execução que [tinha] tido esse regulamento[,] não autoriza[va] ainda um juízo seguro e definitivo sobre tão importante reforma” (Maranhão, R.

¹⁰⁶ Para conhecer mais sobre essa instituição, recomenda-se a leitura do artigo *Sociedade Onze de Agosto: uma instituição de ensino Popular no Maranhão Império (1870-1876)* de Samuel Luís Velázquez Castellanos (2011), no qual se discorre sobre as peculiaridades do estabelecimento em três eixos essenciais: “[...] o seu papel como instituição formadora; sua influência na instrução e educação do povo timbira; e de que forma tratou de se estabelecer como centro de referência cultural no solo maranhense do século XIX” (Castellanos, 2011, p. 57).

¹⁰⁷ Nasceu na cidade de Codó, em 17 de janeiro de 1843. Escreveu várias obras, com destaque para *O Ensino Público*, na qual defende uma educação popular e republicana. Deputado Geral pelo Maranhão, Ministro da Marinha (1883) e Presidente da Província de Santa Catarina (Castellanos, 2011, p. 62).

¹⁰⁸ Nasceu em 1837. Dedicou-se ao ensino da matemática, sendo professor da Sociedade Onze de Agosto, da Casa dos Educandos Artífices e do Liceu Maranhense. Diretor do Colégio Pedro II e do Externato do Ginásio Nacional (Castellanos, 2011, p. 62).

1875a, p. 28), podendo apenas comentar que havia dado mais legitimidade à administração sobre a ação dos professores e havia previsto uma medida de grande alcance, mas que era muito reclamada: o provimento provisório das cadeiras de ensino primário. O impacto de todas essas legislações no decênio em tela, voltadas à difusão da instrução primária na província, pode ser avaliado, quanto ao número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino e feminino, a partir dos dados apresentados no seguinte gráfico.



Fonte: Elaborado pelo autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1871/1879.

Antes de comentar o crescimento do número de cadeiras primárias, é importante justificar a falta de registro do quantitativo de meninos e meninas nos anos de 1876 e 1877. No relatório elaborado pelo advogado conservador Francisco Maria Correia de Sá e Benevides (1876-1878) em 1877, na condição de presidente, apenas se indica que “[...] o número das escolas públicas e[ra] de 113, 73 do sexo masculino e 40 do feminino” (Maranhão, R. 1877, p. 41), sem especificar quantas delas estavam providas ou vagas. O médico conservador Antonio dos Santos Jacinto (1876-1880), em ofício enviado no dia 21 de abril de 1877 como inspetor, a esse mesmo presidente (de Sá e Benevides), também se restringe a apresentar apenas o total das aulas primárias de cada sexo, sem mencionar seu provimento ou vacância. Contudo, quanto ao somatório dos estabelecimentos de ensino primário em 1877, o Barão de Grajaú Carlos Fernandes Ribeiro, como fazendeiro liberal e vice-presidente (1878-1878), não faz nenhuma menção nem no relatório nem em ofícios, nem foram encontrados dados no relatório da Inspetoria da Instrução Pública de 1878.

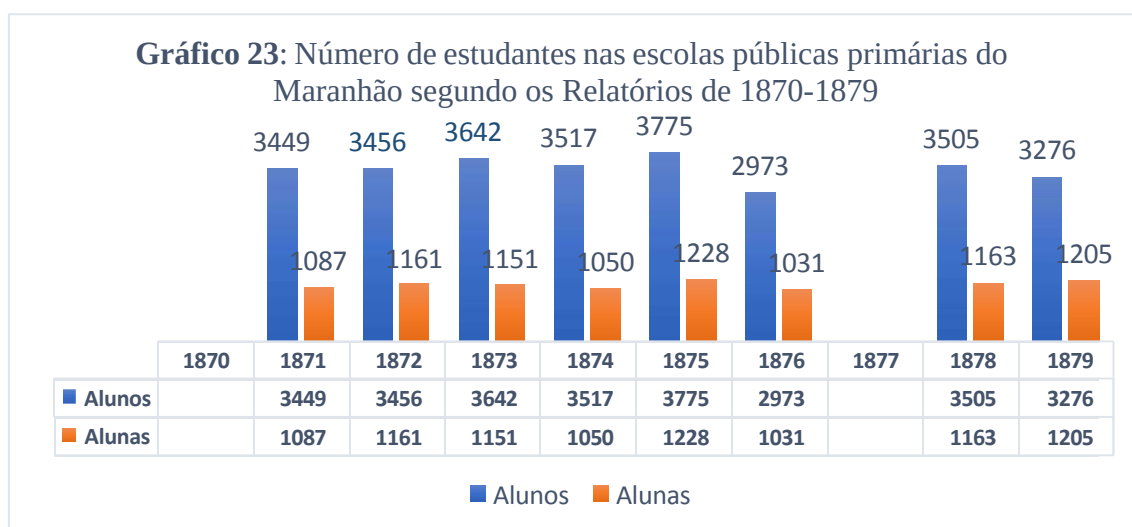
Segundo os dados no Gráfico 22, pode verificar-se que as reformas promovidas na instrução pública no período não refletiram no aumento efetivo de cadeiras primárias masculinas e femininas no decênio. Por mais que o número de cadeiras criadas tenha se mantido

praticamente constante – na medida em que haviam em 1871, 75 cadeiras masculinas e 43 femininas, enquanto o número de aulas masculinas estabelecidas chega a 76, e a de meninas a 40 em 1879 –; o maior problema apontado parece ser o provimento desses estabelecimentos. Isso pode ser verificado quando das 75 escolas masculinas em 1871, apenas 2 se encontravam vagas, em 1879, das 76 criadas, 10 não estavam em funcionamento. Enquanto isso, por mais que o alto percentual de cadeiras vagas femininas, tenha sofrido uma grande redução nos anos de 1878 e 1879, ao final do decênio, o quantitativo dessas aulas providas, registrou as mesmas 37 cadeiras efetivamente ofertadas em 1871.

O vice-presidente José Pereira da Graça (1875-1875), magistrado conservador e pai do presidente da província paraense Abel Graça (1870-1872), reclamara do estado não lisonjeiro da instrução primária no Maranhão, que dependia cada vez mais de “[...] uma avultada cifra com este ramo do serviço público, sem a correspondente compensação” (Maranhão, R. 1875b, p. 8). Para o médico conservador Antônio dos Santos Jacinto (1876-1880), este nível de ensino segundo esse inspetor, não tinha “[...] atingido entre nós o grau de adiantamento que era de esperar a vista das despesas que com ela tem feito a província” (Maranhão, O. 1877, não paginado). Embora, o próprio Pereira da Graça (1871-1871) tivesse registrado em 1871, a criação de novas cadeiras públicas para o sexo masculino em “Urubú, Cajapió, Porto do Gama, Maracaçumé, Porto da Repartição, Manga e Matinha” (Maranhão, R. 1871b, p.11), além de “[...] uma aula para o sexo feminino na Vila de S. José dos Matões” (Maranhão, R. 1871b, p. 11). Por outro lado, no que o advogado conservador Silvino Carneiro da Cunha (1873-1873) abre concurso como presidente para as cadeiras de Axixá, no município de São Bento e Salgado no Icatu, pois “[...] estas foram novamente criadas” (Maranhão, R. 1873b, p.13); o promotor conservador Augusto Olímpio (1873-1874) também como presidente, destacava a “[...] inauguração das escolas das freguesias de N. S. da Conceição e de S. João Baptista desta capital” (Maranhão, R. 1874a, p. 24) nos novos prédios construídos com o auxílio dos donativos feitos a benefícios da instrução pública.

Com recorrentes relatos de criação de novos estabelecimentos de ensino primário, tanto masculino, quanto feminino, o não crescimento verificado no gráfico 22 aparenta num primeiro momento ser contraditório, ou até mesmo equivocado. Contudo, o inspetor Francisco Silva Júnior justifica que as novas cadeiras continuavam a ser criadas pensando primeiramente em atender a vontade de determinados docentes, sem levar em consideração a demanda da região, o que acaba resultando numa má distribuição de escolas e na respectiva pouca frequência, sugerindo-se que antes da promoção de novas aulas, fosse imperativo “[...] indagar-se se as diferentes localidades tinham população bastante que justificasse a necessidade da criação dessas mesmas cadeiras” (Maranhão, I. 1873, p. 2), evitando assim o desperdício de recursos.

Observações semelhantes faz o vice-presidente José Pereira da Graça (1875-1875), quando destaca “[...] as temerárias criações de cadeiras em lugares ínvios ou ermos” (Maranhão, R. 1875b, p. 8); imitação de práticas mal estudadas e aplicadas em outras regiões, que não surpreendiam pelo mau resultado, sendo questão de ordem, “[...] sistematizar mais congruentemente a criação das cadeiras do ensino primário” (Maranhão, R. 1875b, p. 8), que se acomodasse à realidade local. Já para o advogado conservador Sá e Benevides (1876-1878) a consequência de um mau processo de criação de aulas segundo o presidente, era prevista pelo próprio regulamento vigente, estabelecendo “que a escola não frequentada por 10 alunos ser[i]a suprimida” (Maranhão, R. 1877, p.41), sem especificar os procedimentos que deveriam ser adotados com os estudantes que a cursavam. Quanto a isso, o presidente Lins de Vasconcelos sugere (1879-1880) que as crianças em atendimento fossem transferidas “[...] para as localidades em que meninos [estavam] em estado do receber a instrução primária” (Maranhão, R. 1879b, p. 17), apresentando-se o cômputo de estudantes no período no seguinte gráfico.



Fonte: Elaborado pelo Autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1870/ 1879.

A estatística apontada no Gráfico 23 endossa o mau estado da instrução pública maranhense no período, que fora já indicado no Gráfico 22. Dos, 3.276 meninos nas aulas no final desse decênio, no ano de 1879, representava um quantitativo inferior ao somatório inicial dos alunos matriculados em 1871, quando haviam 3.449 estudantes do sexo masculino. Já quanto ao registro das matriculas femininas, percebe-se um pequeno aumento no final do período: de 1.087 alunas em 1871, cresce para 1.205 em 1879; inserção de 118 meninas, apesar de que os anos de 1873, 1874 e 1876, apresentem uma redução se comparados ao ano anterior.

Se para o promotor conservador Augusto Gomes de Castro (1874-1875) “a matrícula dos alunos das escolas primárias no ano passado fo[ra] menor que a do ano de 1873” (Maranhão, R. 1875a, p. 28), atribuindo tal situação como presidente, ao não envio de mapas escolares; para o médico conservador Antônio dos Santos Jacinto (1874-1876) a diferença entre o número de estudantes matriculados em 1874 em comparação ao ano de 1873 segundo o inspetor, “deveria ela ser para mais e não para menos visto que durante o ano findo foram muitas as escolas providas” (Maranhão, O. 1875, não paginado), e tal circunstância poderia explicar-se pela falta de dados estatísticos. Prejuízos que são também relatados pelo presidente Adolfo Lins (1874-1874), quando alega deixar “[...] de dar notícia da frequência que têm tido, [pela] falta de dados” (Maranhão, R. 1874c, p.12).

Uma iniciativa levada a cabo pelo advogado conservador Francisco Maria Correa de Sá Benevides (1876-1878), após deixar a chefia da província do Pará (1875-1876) e assumir em seguida a do Maranhão como presidente, foi implementar estratégias com resultados satisfatórios já verificadas na província amazônica. Criar-se conferências pedagógicas com proveito em outras regiões, ao mesmo tempo em que sugere a classificação das escolas por entrâncias, concorreria para o desenvolvimento docente, já que ditas iniciativas havia conseguido “[...] ensaia-las com proveito na importante província do Pará” (Maranhão, R. 1877, p. 39): a escola de primeira entrância correspondente ao espaço escolar “[...] das povoações e freguesias, a segunda a das vilas e cidades remotas e a terceira a das cidades importantes” (Maranhão, R. 1877, p. 40). Divisão que resultaria na vantagem de que as escolas não ficassem sem professores habilitados em lugares mais remotos, ou que fossem preenchidas por maus professores.

3.6 Cadeiras públicas primárias maranhenses (1880 a 1889)

O último decênio analisado marca um período de grandes transformações tanto no país, com o encerramento do período monárquico e o início da república brasileira, como na própria província do Maranhão, principalmente após a abolição da escravidão, trazendo consequências para diversos setores, incluindo a instrução pública. Mesmo que durante o Império, principalmente no Segundo Reinado, a província tenha desfrutado de um momento considerado como “[...] a fase áurea do Maranhão” (Meireles, 2008, p. 245), a forte dependência econômica da mão-de-obra escravizada acabou ocasionado sua decadência após a instalação da nova forma de governo, de maneira que “[...] dentro de poucos anos v[eio] a perder aquela situação privilegiada que houvera conseguido” (Meireles, 2008, p. 245).

As práticas discursivas dos presidentes e inspetores da instrução pública maranhense registram diferentes interpretações de como essa situação acabou impactando no processo de difusão do ensino na região, a ponto de ter se tornado “[...] quase impossível introduzir melhoramentos que se traduz[iam] em aumento de despesas” (Maranhão, R. 1887, p. 4), conforme afirma o advogado conservador José Bento de Araújo (1886-1888) como presidente. No mesmo sentido, o advogado conservador João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1885-1886) reconhecia como presidente que “[...] as circunstâncias do tesouro não permit[ia]m o aumento de despesas” (Maranhão, R. 1886, p. 24) que seriam necessárias para conseguir trazer melhorias para o ensino no período, na medida em que tanto a melhoria do ordenado docente, quanto a criação de uma Escola Normal para a formação de seus professores, necessitava de um aumento das verbas do setor.

Somada ao baixo orçamento disponível naquele momento, alguns presidentes de província maranhense, que atuaram nessa última década, questionavam os resultados da instrução pública, frente aos investimentos no setor já feitos. O magistrado conservador Ovídio João Paulo de Andrade (1883-1884) em fala a Assembleia Provincial, enquanto chefe do executivo provincial, ao refletir sobre a carência de informações seguras sobre o estado do ensino, e sobre o baixíssimo número de estudantes que prestavam exame, concluía que situações como essas atestavam “[...] como [eram] desaproveitados os dinheiros, que a província despendia com a instrução primária” (Maranhão, R. 1884, p. 20); discurso muito semelhante foi proferido pelo advogado conservador Bandeira de Melo Filho (1885-1886), que afirmava como presidente, já não mais acreditar, caso se mantivesse aquele estado de coisas, que “[...] se p[udessem] colher resultados correspondentes à despesa que faz[ia] o Tesouro” (Maranhão, R. 1886, p. 22).

O impacto dessa condição financeira é apontado como um dos fatores que mais impediam a difusão do ensino primário na província maranhense durante este decênio, fazendo com que muitas das cadeiras não providas continuassem vagas no decorrer dos anos, além de influenciar na decisão de suprimir várias aulas já estabelecidas. O advogado liberal José Manoel de Freitas (1882-1883) ressalta tal situação em seu relatório como presidente, ao informar que “[...] acha[va]m-se vagas, por falta de verbas, as cadeiras do sexo masculino de Santo Antônio de Balsas, Bom Sucesso, Porto Franco, [...]” (Maranhão, R. 1883, p. 11), citando nominalmente dez aulas primárias para meninos e cinco para meninas, que segundo permaneciam nessa condição em detrimento da falta de disponibilidade orçamentária; acrescentando ainda que pelo mesmo motivo, também “[...] não foram ainda providas as cadeiras do sexo masculino de [...]”

(Maranhão, R. 1883, p.11), outras oito cidades da província, além da escola do sexo feminino de Riachão, que naquele momento, já se achava em concurso.

Correlato com a escassez de recursos monetários para a vacância e supressão de escolas primárias, o advogado liberal José Leandro de Godoy e Vasconcelos (1884-1885) complementava como presidente, que mesmo iniciativas de difusão do ensino cujos princípios já eram reconhecidamente aceitos na sociedade, como a obrigatoriedade escolar e a gratuidade do ensino, que necessitavam da criação de estabelecimentos escolares em todas as regiões da província e de que essas aulas estivessem providas, não funcionavam como o esperado, na medida em que não se tornaram uma realidade prática, não conseguido a elevação do número das escolas, e o “[...] decrescimento progressivo das rendas brada[va], ao contrário, pela diminuição das existentes” (Maranhão, R. 1885a, p.12). Em detrimento disso, essas iniciativas acabaram sendo adiadas até que a província conseguisse o restabelecimento de suas finanças.

Contudo, é importante salientar que a crise financeira do Maranhão não foi a responsável por todos os problemas que levaram ao mau estado da instrução pública. O advogado conservador Luiz de Oliveira Lins de Vasconcelos (1879-1880), por exemplo, ao informar como presidente que muitas aulas estavam sendo fechadas em detrimento da baixa frequência de estudantes e que a respectiva supressão poderia ser encarada como uma medida de economia para os cofres provinciais, destaca que havia tomado a liberdade “[...] de suspender os professores que abandonassem as suas cadeiras” (Maranhão, R. 1880, p. 23), reintegrando-os somente quando justificassem as suas faltas. Situação tornada tão comum, que o chefe do executivo já registrara a sua aplicação ao deliberar sobre professoras da capital e de cidades do interior. Para o magistrado conservador João Paulo de Andrade (1883-1884), a maioria dos professores não tinha zelo pela boa formação dos alunos, alegando como presidente que esses profissionais “[...] certos de antemão de que todas as suas faltas ha[veria]m de ficar impunes, abandona[va]m as cadeiras sem licença” (Maranhão, R. 1884, p. 21), deixando de lecionar pelo tempo que estimassem. Nestas situações, a declaração para o delegado literário que não tinham nenhum estudante preparado para a realização dos exames ao fim do ano era a única preocupação.

O próprio presidente conservador Ovídio Paulo de Andrade (1883-1884/magistrado), acreditava que quando um serviço público chegava a tal estado de desorganização, não era resultado apenas de uma má condição financeira da província, nem mesmo somente dos vícios na atuação dos sujeitos responsáveis pela execução do ensino; mas também seria resultado da “[...] própria lei que o regula[va] e que se presta[va] a tão grandes abusos” (Maranhão, R. 1884, p. 20). Quanto a tal dispositivo legal, o advogado conservador

José Bento de Araújo (1886-1888) evidenciava como presidente, que se regia “[...] a instrução pública da província pelo Regulamento de 6 de julho de 1874” (Maranhão, R. 1887, p. 5); dispositivo legal que, segundo Castellanos (2017, p. 242), ficaram mais explícitas “[...] as diversas formas de controle das atividades dos(as) docentes e alunos(as), e a regulação do cotidiano escolar fic[ara] mais restrita e focalizada nos procedimentos e nas práticas de ensino”. Para Saldanha (2008), em alguns aspectos, essa reforma trouxe avanços: a proibição de escravos nas escolas caducou e se cria um Conselho da Instrução Pública integrado por professores do Liceu e presidido por seu diretor, que decidiria, de maneira colegiada, sobre as demandas da instrução pública.

O médico liberal Cincinato Pinto da Silva (1880-1881) demonstra em discurso de 19 de fevereiro de 1881 como presidente, a impressão positiva que tinha do regulamento, ponderando apenas que os candidatos ao magistério, de maneira geral, eram mal preparados e “nenhum ha[via] que revelasse conhecimento dos métodos adotados pelo Regulamento de 6 de julho de 1874” (Maranhão, R. 1881, p.12); investindo em alternativas para driblar tal situação. Outro chefe do executivo maranhense a fazer ponderações ou menções ao uso de previsões sobre o regulamento, durante a década, foi o advogado liberal José Leandro de Godoy e Vasconcelos (1884-1885) quando suspendeu na função de presidente por cinco meses, um professor público da vila do Morador, em virtude de ter aplicado o castigo de palmatória em um aluno, infringido assim “[...] os arts. 54¹⁰⁹ do Regulamento da Instrução Pública de 6 de Julho de 1874 e 28¹¹⁰ do Regimento Interno das Escolas de 16 de Junho de 1877” (Maranhão, R. 1885b, p. 7).

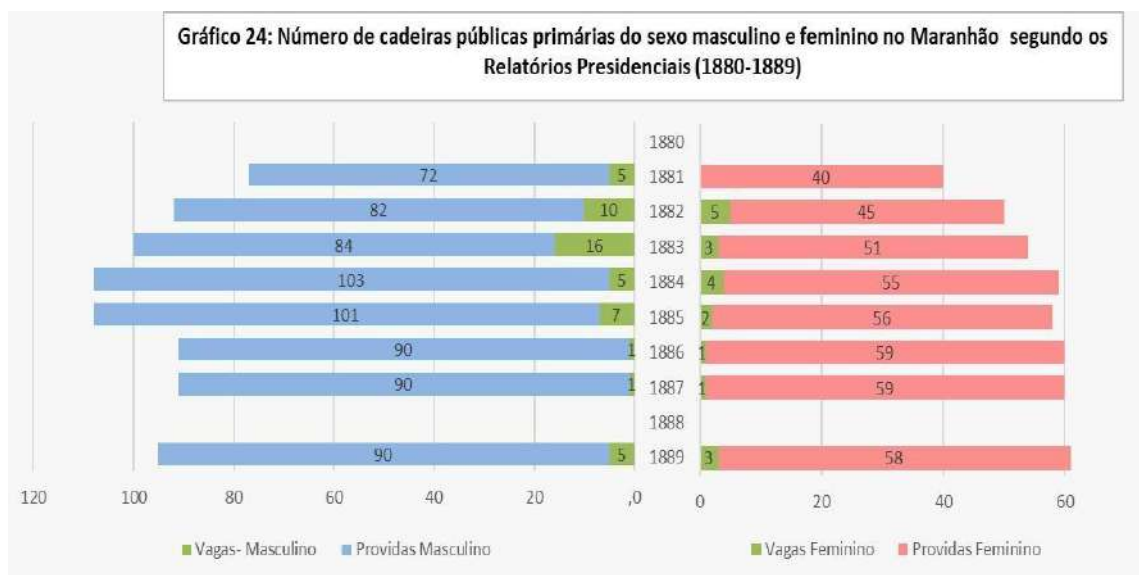
Com relação às críticas ponderadas pelo magistrado conservador Ovídio Paulo de Andrade (1883-1884) quanto ao regulamento, é importante ressaltar que o gestor concorda que trouxe algumas disposições acertadas e previdentes, mas no intuito de proteger o magistério contra possíveis abusos governamentais, acabou desarmando a administração diante de violações praticadas pelos próprios professores, que poderiam ser ainda mais danosas. Ao defender essa premissa, o chefe do executivo alega que a concessão das garantias previstas aos docentes pelo Regulamento de 1874 seria essencial em lugares no qual os processos de recrutamento e formação dos candidatos a exercerem o ofício docente fossem bem organizados.

¹⁰⁹ Art. 54. É permitido ao professor para a correção dos alunos os seguintes meios disciplinares: 1) Repreensão; 2) Tarefa de trabalhos escolares fora das horas regulares; 3) Castigos que excitam o vexame; 4) Comunicação aos pais para castigos maiores; 5) Expulsão da escola (Castro, 2009, p. 405).

¹¹⁰ Art. 28. Para correção dos alunos é permitido ao professor infligir lhes as seguintes penas segundo a gravidade das faltas: 1) Repreensão; 2) Exercícios escolares fora das horas deles; 3) Castigos próprios a estimular-lhes o brio; 4) Queixa aos pais, tutores e pessoas que o governem, no caso de carecerem de penas mais fortes; 5) Expulsão da escola pelo professor, de acordo com o delegado literário (Castro, 2009, p. 419).

Contudo, sua preocupação era de que, salvas raras exceções, essas previsões acabassem resultando na “[...] inépcia e [n]a desídia que se t[inha] atrelado no magistério público” (Maranhão, R. 1884, p. 21). O impacto de todos esses fatores pode ser analisado a partir do número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino e feminino na década, conforme se apresenta no gráfico a seguir.

Antes de comentar o comportamento do número de cadeiras primárias durante o período, é importante justificar o não registro do quantitativo das aulas, tanto dos meninos quanto das meninas nos anos de 1880 e 1888. Após a análise dos relatórios apresentados pelo médico liberal Cincinato Pinto da Silva (1880-1881), que foram o de 19 de fevereiro e o de 17 de novembro em 1881 como presidente, além de dezenas de ofícios enviados pelo professor e inspetor da instrução pública Tibério Cesar Lemos (1880-1882) ao presidente, uma vez que não foi encontrado o relatório desse inspetor, encontrou-se apenas o somatório das aulas criadas, sendo “[...] a instrução publica primária dada em 117 escolas das quais 77 pertencem ao sexo masculino e 40 ao feminino” (Maranhão, R. 1881, p.13), sem qualquer informação sobre o provimento e a vacância dessas cadeiras. Já em relação ao não registro do quantitativo de 1888, tanto o relatório do presidente José Moreira Alves da Silva (1888-1889/advogado) como o do Dr. Pedro da Cunha Beltrão (1889/advogado), não apresentam qualquer informação.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025) em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1880/1889.

Vários presidentes de província na década registravam a recorrente falta de provimento das cadeiras, que impactava diretamente no desenvolvimento da instrução primária, apresentando, muitas vezes, as causas da perpetuação dessa problemática: se para o advogado conservador Lins de Vasconcelos (1879-1880), o baixo ordenado docente na província como presidente em exercício, “[...] [s]e dev[ia] ao não provimento de grande número

cadeiras” (Maranhão, R. 1880, p. 23), somado às péssimas condições com que as outras estavam preenchidas, além de mestres que em sua maioria não cumpriam com os seus deveres; para o advogado liberal José Leandro de Godoy e Vasconcelos (1884-1885), no exercício da mesma função, justificava a situação em sentido oposto, apontando para a falta de estímulos para esse profissional, e a não fiscalização de sua atuação de maneira adequada. O baixo orçamento somado a constantes atrasos no pagamento, acabavam obrigando-os a “[...] atirar-se ao recurso das licenças e a ocupações estranhas ao magistério, aliás permitidas pelo respectivo regulamento” (Maranhão, R. 1885, p. 11), ficando assim as escolas, ou entregues a professores interinos inabilitados, ou simplesmente abandonadas por completo.

O gráfico 24 apresenta um crescimento inicial no número tanto das aulas primárias masculinas quanto femininas, mas que a partir da metade desta década, enquanto as escolas femininas manifestaram uma estabilização no seu quantitativo, as cadeiras destinadas aos meninos registraram uma redução de seus estabelecimentos, de certa forma considerável em 1886, voltando a partir desse momento a aulas a crescer. O advogado conservador José Bento de Araújo (1886-1888) indicava como presidente que a Lei n.º 1.393, de 12 de junho de 1886, que em seu artigo 10 havia autorizado o governo a gratificar com 200\$000 réis anuais os professores particulares que aceitassem regularmente pelo menos quinze alunos; em seu artigo 35 mandava a suprimir as aulas masculinas de 16 povoações da província, além de uma feminina, do povoado de Melancias, em São Bernardo.

Essa extinção de grande número de cadeiras públicas decorria da baixa frequência, e por isso era recomendado aos gestores em tal situação, conforme destacava o advogado conservador Lins de Vasconcelos (1879-1880), na condição de presidente, “[...] que se as mand[asse] fechar” (Maranhão, R. 1880, p. 23), na medida em que a manutenção das mesmas representaria a falta de “[...] resultados correspondentes à despesa que fa[zia] o Tesouro” (Maranhão, R. 1886, p. 23), segundo do advogado conservador Bandeira de Melo Filho (1885- 1886), quando presidente em ação. Já a parceria com professores particulares indicava uma estratégia que já vinha sendo adotada em todo o país, e tinha sido registrada pelo advogado conservador Bento de Araújo (1886-1888) pela qual os “[...] subsídios particulares [vinham] concurr[endo] igualmente para suprir as dificuldades dos cofres públicos” (Maranhão, 1887, p. 4), que impediam as principais iniciativas de melhoria do ensino segundo este presidente.

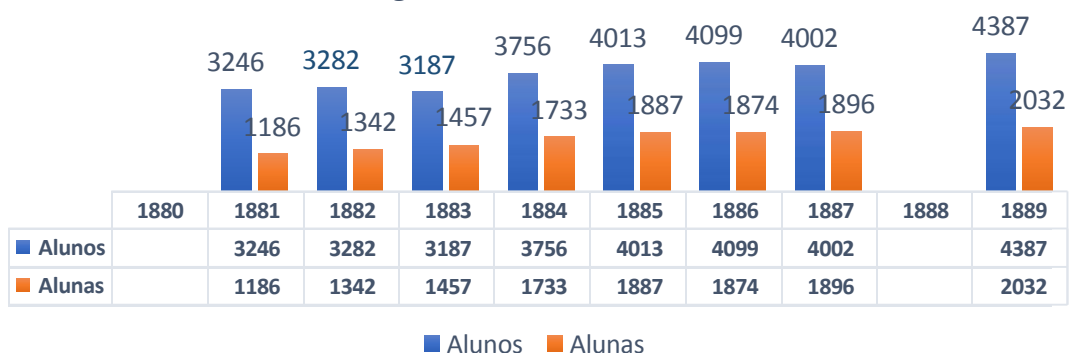
Com relação às aulas destinadas aos meninos percebe-se que das 72 cadeiras iniciais apontadas no ano de 1881, e que ao fim do período, em 1889, havia 90 dessas aulas em pleno funcionamento, na década em pauta houve um crescimento de 25%. Contudo, como o quantitativo foi registrado em 1885, ano em que possuía 101 estabelecimentos de ensino

providos, a dinâmica das aulas masculinas pode ser assim resumida: aumento de cerca de 40% na oferta dessas cadeiras entre 1881 a 1885, saindo de 72 para 101, conforme o gráfico 24; após esse aumento, entre 1885 e 1889 uma redução é registrada em torno de 10%, com a queda de 101 escolas efetivas para apenas 90 ao fim do Império. Outro ponto que merece destaque foi a redução de estabelecimentos vagos, uma vez que, em 1883, se chegou a ter 16, dos 100 estabelecimentos criados, não disponíveis, e tal indicador registra redução em todos os demais anos, finalizando com 5, das 95 escolas criadas em 1889, sem funcionamento, o que representa um percentual em torno de 5%.

Já em relação ao comportamento das cadeiras femininas, verifica-se, conforme o gráfico 24, que houve um aumento no decênio de 45%, em relação ao seu provimento, na medida em que saiu de 40 em 1881, para 58 em 1889. Além disso, esse índice, ao final do Império de escolas públicas primárias destinadas para o ensino feminino representava praticamente 40% de todas que estavam em funcionamento naquele momento, na medida em que em 1889 das 148 aulas providas 58 eram para mulheres, contra as 90 para homens, índice que ressalta uma maior proximidade na oferta do ensino para ambos os sexos.

Um último ponto a ser destacado em relação ao quantitativo de aulas criadas para meninos e meninas no período e o percentual das que se mantinham em funcionamento, frente os graves problemas enfrentados pela província, é destacado pelo advogado conservador Bandeira de Melo Filho (1885-1886), ao demonstrar surpresa como presidente com o preenchimento rápido das cadeiras que ficavam vagas, devido aos baixos salários que eram oferecidos, analisando que “[...] a facilidade no provimento delas chama[va] ao magistério a inaptidão protegida e não permit[ia] que a vocação se revel[asse] e p[udesse] ser aproveitada” (Maranhão, R. 1886, p. 23-24). O chefe do executivo inclusive defende uma redução no “[...] número das cadeiras existentes, suprimindo aquelas que não t[eriam] grande número de alunos, ou que pela proximidade de outras, menor falta fizerem (Maranhão, R. 1886, p. 24), para assim conseguir meios necessários para o aumento do ordenado docente, “[...] distribuindo-se pelos que ficarem a quota que produzirem as supressões” (Maranhão, R. 1886, p. 24). O seguinte gráfico 25 apresenta o número de estudantes nas escolas públicas primárias no período, permitindo a análise do impacto das ações voltadas para o desenvolvimento do ensino.

Gráfico 25: Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios de 1880-1889



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025) em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no período de 1880/1889.

Primeiramente é necessária a ponderação de algumas informações ou a ausência delas, no gráfico 25, que informa o quantitativo de estudantes no final do Império. Conforme já mencionado, os relatórios que deveriam informar os dados referentes ao número de estudantes no ano de 1888 foram muito reduzidos, e não trouxeram tais indicadores. Já no discurso do médico liberal Cincinato Pinto da Silva (1880-1881) apresentado em 19 de fevereiro de 1881 como presidente, apenas apresenta a média de alunos que frequentavam cada uma das aulas, sendo ela de “[...] 6.306 alunos, a saber: do sexo masculino: 5.102; do sexo feminino: 1.204” (Maranhão, R. 1881, p. 13).

Os discursos dos presidentes de província e inspetores da instrução pública do período recorrentemente apontavam para a baixa frequência das escolas primárias: se para o professor Tibério César de Lemos (1880-1882) a frequência era diminuta porque acreditava como inspetor que “[...] há[via] em alguns lugares, escolas particulares, às quais muitos pais prefer[ia]m mandar seus filhos ou chamar pessoas habilitadas para lecionarem em suas próprias casas” (Maranhão, I. 1882, p. 16), somado a outros que ainda não haviam sido convencidos acerca da importância da instrução popular; para o magistrado conservador Ovídio Paulo de Andrade (1883-1884), os índices de frequência em relação a população em idade escolar eram aterradores segundo este presidente, devendo “[...] haver cerca de 75.000 meninos de ambos os sexos, que, apesar de se acharem na idade escolar, deixa[v]am de receber o ensino primário” (Maranhão, R. 1884, p.1 9-20). Já para o advogado conservador José Bento de Araújo (1886-1888), os principais fatores que concorriam para diminuta frequência relativa às despesas feitas pela província para difundir o ensino primário na sua avaliação como presidente eram “[...] a falta de interesse do professor por um lado, e por outro a desídia de certos pais de família que não conhecem a importância da instrução” (Maranhão, R. 1887, p. 5), não apontando assim

nenhum tipo de culpa ou negligência por parte do governo provincial e das condições oferecidas para o funcionamento das aulas.

Com relação ao número de alunos apresentado no Gráfico 25, verifica-se que durante o decênio houve um crescimento no período em torno de 35%, na medida em que, passou de 3.246 meninos em 1881, para 4.387 em 1889. Outro aspecto que chama a atenção é que mesmo com a perda de 11 cadeiras no ano de 1886, em relação ao ano anterior, conforme se pode observar no gráfico 24, ainda assim se identifica um aumento no número de meninos no período, saindo de 4.013 em 1885, para 4.099 em 1886, segundo informa o gráfico 25.

Já em relação à variação no total de crianças do sexo feminino no período percebe-se que houve um aumento percentual no seu quantitativo, que ficou em torno de 70% no período, saindo de 1.186 em 1881, para 2.032 em 1889, no final do Império. Identifica-se que houve praticamente um crescimento contínuo do somatório de meninas, e o seu percentual, em relação ao total de meninos, também aumentou, na medida em que, quando registrava 1.186 mulheres matriculadas em escolas públicas primárias de ensino, contra 3.246 homens no mesmo ano, representavam elas cerca de 27%; já em 1889, quando se contabilizavam 2.032 meninas, conforme o gráfico 25, para 4.387 meninos, elas passaram a constituir 33% dos matriculados, indicando um aumento de alunas nos ambientes escolares.

Dessa forma, podemos concluir até aqui que houve certo avanço em relação à oferta do ensino público primário maranhense, além do crescimento de matrículas, embora alguns dispositivos registrem que só “[...] no fim d[os] 50 ou 60 [...] a província ficaria dotada com o número necessário desses estabelecimentos uteis” (Maranhão, I. 1865, não paginado), pois o fator econômico impossibilitou muitas vezes qualquer tentativa de melhoras, já que “[...] o progresso da instrução pública [era] em grande parte uma questão de dinheiro” (Oliveira, 2003, p. 53). Por outro lado, a difusão da escolarização elementar no Maranhão após o funcionamento da Inspeção Geral da Instrução Pública em 1843, em função do princípio de obrigatoriedade do ensino como suporte via imposição de multas aos pais, tutores e protetores negligentes no envio de suas crianças em idade escolar para as aulas (segundo o artigo 36 do Regulamento de 1855), foi muito tratada nas práticas discursivas de presidentes de província e inspetores da instrução pública, fossem conservadores ou liberais, e independentemente da formação, da profissão e das respectivas funções haja vista as posições estratégicas que ocuparam na esfera do poder e no âmbito político administrativo, ditas práticas discursivas apontaram tensões entre o número de cadeiras públicas primárias e o computo de crianças matriculadas. “Novas identidades ou segunda pele, a partir das posições ocupadas e das respectivas ocupações, que mudam as relações em função de novas representações” (Castellanos, 2025, p. 26). Contudo, apesar de alguns indícios de progresso resultantes dessas iniciativas, a promulgação de uma lei específica que determinasse o caráter compulsório da

escola não se efetivou no Maranhão durante o século XIX.

Falas relacionadas à necessidade de expansão da instrução pública primária na província do Pará, assim como no Maranhão, foram recorrentes, apontando as principais dificuldades encontradas para a efetivação de ações voltadas para o ensino compulsório, tais como: 1) a falta de profissionais habilitados; 2) a população muito dispersa nos extensos territórios; 3) a baixa frequência dos estudantes; 4) as dificuldades para a organização formal do ensino. Entretanto, o Pará já possuía, desde 27 de outubro de 1851, uma lei específica determinando a obrigatoriedade escolar, prevendo punições para o não cumprimento e indicando agentes responsáveis pela execução de suas determinações, e no decorrer do Império, outros dispositivos legais referentes à matéria foram surgindo. Já com respeito ao Maranhão, a obrigatoriedade foi inicialmente inserida no debate sobre a uniformidade e a fiscalização escolar, que se estabeleceu de forma mais sistemática e frequente a partir de 1844, quando começou a funcionar de forma efetiva a Inspetoria Geral da Instrução Pública, e mesmo se centrado mais em relatos e falas que em dispositivos legais, a obrigatoriedade teve aplicação prática no Império, sendo encontrado em ofícios, a aplicação de multas pelo fiscal de ensino, em pais que não havia enviado seus filhos para a escola.

Com respeito ao número de alunos em idade escolar e à criação de cadeiras públicas primárias, percebe-se um crescimento tanto no Maranhão quanto no Pará no quantitativo de estudantes e na oferta de aulas, embora numa escala ainda muito distante da população em idade escolar dessas províncias. Por outro lado, os índices de abandono continuavam altos e os problemas estruturais e de localização das instituições de ensino persistiam, agravando-se no interior. Mesmo que a quantidade de meninos estudando fosse maior, o crescimento proporcional de meninas matriculadas, reflete as transformações na visão da mulher e de seu papel na sociedade oitocentista que apontam para o processo de escolarização.

A exaltação da instrução pública e o incentivo de seu caráter obrigatório em vários relatórios é constante, em função dos inúmeros benefícios; todavia, limitações para sua efetivação são notáveis, apesar das várias tensões estabelecidas e das várias ações executadas, muitas vezes impedindo a adoção de algumas medidas reconhecidamente benéficas para o desenvolvimento do setor. Além disso, mesmo com a evidência do progresso e dos avanços que tais ações poderiam produzir no Maranhão e no Pará, o estado financeiro de ambas províncias foi um fator determinante para o insucesso das iniciativas. Assim, o baixo orçamento disponível e a constante falta de recursos para o fornecimento de condições escolares mínimas, foram os

problemas mais relatados por presidentes, diretores ou inspetores da instrução, independentemente da posição, da formação e da ocupação sejam conservadores ou liberais, quando apelavam para Assembleia Provincial; falta de recursos que obrigara ao fechamento de alguns estabelecimentos de ensino e a não criação de novos espaços como medida que possibilitasse suprir as demandas das aulas públicas oferecidas pelo menos com condições mínimas de funcionamento. Sem embargo, a insuficiência de recursos foi uma realidade presente durante todo o período que transcende apelos e solicitações oficiais.

Enfim, as primeiras décadas do período imperial no Maranhão e no Pará foram marcadas por dificuldades relacionadas à manutenção e desenvolvimento do ensino público primário; à insuficiência de recursos, à baixa frequência de estudantes em idade escolar nas aulas, ao alto índice de abandono escolar, à fiscalização ineficaz da instrução e à carência de estabelecimentos destinados à formação dos professores, assim como ao pequeno interesse pelo exercício da profissão docente e à falta de organização do ensino, dentre outras, que impediram a criação de instrumentos legais efetivos que melhorassem a frequência escolar e o acesso das crianças ao ensino, mesmo sendo promulgado em lei; embora ditos instrumentos e mecanismos de poder empregados por presidentes, inspetores, delegados literários, diretores de escola e até os próprios professores, como responsáveis da ordem e do controle em diferentes âmbitos, “[...] se materializa[sse]m em atos de vigilância e punição das contravenções como emblema da autoridade, [os quais] foram respaldados [...] com [a] finalidade de controlar as atividades e o ritmo do aparelho disciplinador por meio de prescrições e normas” (Castellanos, 2025, p. 10). Cultura político administrativa que parece perpassar as relações interpessoais e institucionais, isto é, “[...] todos aqueles que se mostrem atravessados pela noção de poder em todas as direções e sentidos, e não exclusivamente de uma perspectiva da centralidade estatal ou da imposição dos grupos dominantes de uma sociedade.” (Barros, 2012, p. 32). Macro poderes e micropoderes de todos os tipos que alargam a compreensão dos agentes políticos e o entendimento do político como lugar de gestão da sociedade (Remond, 2003).

4 O PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO NO PARÁ E NO MARANHÃO

Nunes (2011) ao falar sobre o percurso da profissão docente, num resumo sobre a história do ensino do Brasil Colônia até o período Imperial, destaca que após a chegada dos portugueses foi implementada no país uma forma de instituição escolar fundamentalmente religiosa e dirigida por jesuítas até 1759, quando o Marquês de Pombal decreta a sua expulsão, iniciando-se então um processo de laicização do ensino por meio da atuação dos professores régios, mas sem uma organização de um sistema de instrução primária, que se foi concretizando a passos lentos a partir da independência via controle progressivo do Estado, no reinado de D. João VI (Nunes, 2011). Essa intervenção estatal na estruturação do magistério é comentada por Ananias (2010), que ao falar do processo de ordenação para a carreira docente na província da Paraíba do Norte entre os anos de 1822 a 1849, não só sinaliza a escassez de pesquisas que abordem a temática, como também destaca a Lei de 15 de outubro de 1827, como o instrumento legislativo, que é a “[...] grande referência apontada [...] como a primeira normatização para a instrução primária e profissionalização docente após a independência política do Brasil” (Ananias, 2011, p. 150).

Acerca do papel dessa norma, Nunes (2011, p. 69) complementa que:

No período Imperial, registra-se a aprovação da Lei que regerá a educação nacional, datada de 15 de outubro de 1827, mediante a qual se efetivará a intervenção do Estado quanto à organização docente: ficava estabelecido que o ensino público seria organizado pelo Império; seriam instituídas escolas para as meninas, nas cidades, vilas e lugares mais populosos; com mestras para ministrarem as quatro operações, leitura, escrita, catecismo, e atividades voltadas para a economia doméstica, sendo excluída as noções de Geometria; as mestras seriam nomeadas pelos presidentes das Províncias, desde que fossem brasileiras, de reconhecida honestidade e após submeterem-se a exame público; os vencimentos das mestras seriam iguais aos dos mestres, e seriam vitalícios.

Não há como falar do ensino primário no século XIX sem destacar os aspectos dessa lei haja visto as implicações marcantes que trouxe, a ponto de determinar-se o dia 15 de outubro, em que o Decreto Imperial de D. Pedro I foi aprovado, a data escolhida para homenagear os professores em nosso país. Lei que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e abalizou a sistematização do ensino e a profissionalização da carreira docente, cogitando em vários frentes: 1) o recrutamento, já que “[...] os que pretend[iam] ser providos nas cadeiras ser[iam] examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho” (Brasil, 1827, art. 7º); 2) os exames de habilitação para o magistério, que estabeleciam condições para o ingresso, na medida em que “[...] só ser[iam] admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (Brasil, 1827, art. 7º, art.

8º); 3) os ordenados dos docentes e a paridade entre gênero que determinavam igualdade na remuneração, e assim “[...] as Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (Brasil, 1827, art. 7º, art. 13); e 4) o princípio da vitaliciedade implantado, já que “[...] os provimentos dos Professores e Mestres ser[iam] vitalícios” (Brasil, 1827, art. 7º, art. 14), além de várias outras contribuições para o fortalecimento do processo de escolarização.

A análise da profissão docente no ensino público primário no Pará e Maranhão Imperial, os mecanismos de controle da atuação docente nessas duas províncias e as suas limitações decorrente do estado financeiro provincial, para além da formação pedagógica e os espaços de habilitação docente nessas regiões é o caminho para a argumentação nesta seção, e logicamente, a análise das notificações mais recorrentes nos relatórios presidenciais e da inspetoria se faz pertinente. Entre os pontos mais notificados, estão: a “ignorância e falta de zelo dos professores”; o “regulamento das habilitações para o magistério”; a “necessidade de reabilitação via exame” e o “regulamentação das penas e prêmios pelo desempenho dos professores”; como também, as “críticas à vitaliciedade/manutenção”; os “baixos ordenados”; a “gratificação paga proporcional ao número de alunos” e a “garantia legislativa de gratificação anual para os professores que preenchessem os requisitos”; para além das “poucas professoras habilitadas”; da “instituição e nomeação dos professores adjuntos”; da “remoção e suspensão de professores” e a “falta de recursos para garantir o pagamento”. Nessa mesma direção podemos citar: a “falta de pessoal habilitado para o professorado”; a “defesa da importância da Escola Normal para formação de professores”, a “tentativa de reestabelecimento da instituição” e a “proposta de criação de um Curso Normal onde os mestres pudessem aprender os diferentes métodos de ensino”; sem perder de vista a “falta de meios pecuniários para implantação de uma Escola Normal”; a “nomeação de inspetor público interino”; as “queixas quanto à atuação de alguns delegados literários na função de fiscalizar os professores” e a “vigilância e fiscalização como meios de conter os professores no cumprimento dos seus deveres”; para além da “necessidade de melhorias na instituição dos inspetores e delegados da instrução pública”; da “proposta de aplicar as mesmas penalidades atribuídas aos professores para os delegados literários”; da “busca de mecanismos para substituir os professores desqualificados” e da “proposta de multa aos pais que por negligência não fizessem os filhos aprender a ler e escrever”; assim como a “afirmação de que os delegados literários eram indicados muitas vezes por interesses políticos”; o “não envio de mapas do interior por professores e delegados literários”; a “Determinação legal para que o inspetor da instrução pública organize anualmente

e apresente ao governo o orçamento geral com o material das escolas e suprimentos de livros”; entre outras ocorrências (ver Apêndice A e B).

Nesse sentido, agrupar estes aspectos em três grandes blocos que correspondem às categorias empíricas derivadas da garimpagem dos dados para discorrermos sobre elas, fará parte dos procedimentos metodológicos por nós adotados. Categorias que fazem referência: 1) à profissão professor e ao ensino público primário; 2) à Escola Normal como instituição de formação de professores leigos e de sujeitos interessados no ensino; 3) e aos mecanismos de vigilância e controle depois de instaurada a Inspetoria/Diretoria da Instrução Pública.

4.1 A profissão docente e o ensino público primário paraense e maranhense

Após a independência do país em 1822, iniciou-se um processo de regulamentação do Estado brasileiro, que conseqüentemente incluiu decisões referentes à necessidade de uma sistematização da instrução, na medida em que o governo toma para si a “[...] tarefa de escolarizar crianças e jovens, criando escolas, adotando métodos de ensino, estabelecendo um programa [para a instrução], etc., [e] ocorre a profissionalização da atividade docente” (Rudakoff, 2019, p. 70). A profissionalização do magistério no Brasil foi um processo lento que passou por uma série de embates e debates centrados na busca da laicização do Estado, na formação das elites e a preparação para o trabalho, na defesa de antigos saberes escolares contra as novas tendências educacionais que se afirmavam; dinâmica que se estabelece na tensão entre recursos disponíveis e a escassez de financiamento escolar, entre o público e o privado que classifica e determina espaços femininos e masculinos; etc. (Stamatto, 2011).

A construção da organização e desenvolvimento da profissão docente foi articulada, segundo Nóvoa (1987, p. 416-417), através de quatro processos fundamentais: a prática de determinada atividade em tempo integral ou, ao menos, enquanto ocupação principal; o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão; a criação e consolidação de instituições específicas para a formação de professores; e a emergência de associações profissionais, tendo em vista a defesa dos estatutos socioprofissionais dos professores. Em outras palavras, essa construção só foi possível devido a esforços e iniciativas tanto dos docentes, quanto do Estado e outros segmentos sociais, focados na normatização e no controle do magistério (Nóvoa, 1991).

Rudakoff (2019), ao falar da profissionalização dos docentes no Maranhão, se inspira nas três dimensões propostas por Garcia (2005): o recrutamento, a formação e o exercício da profissão. A primeira delas se concretizava por meio de exames ou concursos já

exigidos no artigo 7º da primeira lei orgânica do ensino, testes que antecederiam as outras duas dimensões, justamente para funcionarem como estratégia de modelação do ofício professor, criando uma espécie de modelo ideal, que além de dominar saberes e práticas específicos, deveriam cumprir determinados códigos de civilidade que transmitidos via ensino inculcassem condutas e comportamentos esperados; enfim, práticas pedagógicas que garantiriam em tese “[...] o cumprimento do objetivo civilizador da escola, que era incutir nos “corpos” um roteiro prescritivo de comportamento considerado universalmente válido” (Rudakoff, 2019, p.71).

Deste modo, percebemos que tanto os quatro processos fundamentais de Nóvoa (1987), quanto as três dimensões propostas por Garcia (2005) apresentam semelhanças quanto à concretização da profissão professor no Brasil variando basicamente quanto ao foco. Nesses termos, discutiremos o estabelecimento do ofício docente enquanto profissão tanto no Brasil, quanto no Pará e Maranhão, tomando como base a forma de organização elaborada por Stamatto (2011), que se caracteriza em três momentos-chave que configuram juridicamente a função de professor: “[...] a carreira, a formação, os direitos e deveres; as ações e os procedimentos pertinentes à profissão; e a relação administrativa deste profissional com o Estado” (Stamatto, 2011, p.133), que foram materializadas em três legislações de ensino fundamentais para o desenvolvimento da área.

O pioneirismo legal do magistério pós primeira constituição brasileira é o da Lei, que além de ter instituído os cursos de Direito em Olinda e em São Paulo em 11 de agosto de 1827 (dia escolhido para homenagear os advogados), também estabelece a figura do lente para o ensino superior, determinando-lhe um ordenado anual de 800\$000 réis, para o exercício de sua profissão (Stamatto, 2011). Entretanto, a lei aprovada dois meses depois, no dia 15 de outubro, é a precursora e a única a ser promulgada pelo Governo Imperial com respeito à instrução primária, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império; lei fundamental para o estabelecimento da profissão docente, uma vez que não só “[...] inaugurava, na efígie do *mestre-escola*, a profissão do magistério no Brasil” (Stamatto, 2011, p. 134), quanto ocupa papel estratégico na organização da carreira docente (Nunes, 2011, p. 69)

Alguns presidentes de província e inspetores/diretores da instrução pública no Maranhão e Pará discutem em suas falas oficiais, algumas das prescrições dessa lei. No Pará, o magistrado conservador João Antônio de Miranda (1840-1840) após solicitar à província do Rio de Janeiro como presidente, os compêndios e modelos que por lá eram adotados pelos professores, afirmava que tinha a intenção de distribuí-los nas escolas paraenses, para assim

“[...] fazer executar, quanto se [pudesse], o Art. 6º da Lei de 15 de outubro de 1827” (Pará, R. 1840, p. 23):

Art. 6.º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brasil.

Disponibilizar materiais de ensino que auxiliariam os professores na função de ensinar as crianças a ler e escrever, aprender as quatro operações de aritmética, além de outros conteúdos estabelecidos no dispositivo legal. Já no Maranhão, pelo menos dois presidentes de província teceram comentários acerca de inovações trazidas pela lei, sua aplicação e viabilidade, como por exemplo, quando o advogado conservador Eduardo Olímpio Machado (1852-1854),— quase trinta anos após a entrada em vigor dessa normativa— analisava a gratificação anual determinada no art. 10, seus critérios e as formas de atendimento dos professores, como também os requisitos mínimos estabelecidos para a concessão do benefício. Segundo esse presidente:

Pelo art. 34 da Lei provincial n. 339 de 28 de Dezembro do ano passado, foi esta presidência autorizada a fazer efetiva aos professores de instrução primária da província, que se achassem compreendidos nas disposições da lei de 15 de Outubro de 1827, a gratificação anual, de que trata o art. 10 da referida lei. Como, seguindo a lei de 15 de Outubro, devessem os professores, para entrar no gozo do aumento de ordenado, mostrar, que tem mais de doze anos de exercício não interrompido nas funções do magistério, e que se distinguirão por sua prudência, desveles, grande numero e aproveitamento de discípulos, e, por outro lado, cogitasse a lei apenas do máximo da gratificação, que não deve exceder a 3.ª parte do ordenado, deixando o médio e o mínimo ao prudente arbítrio do governo, em um regulamento, que, sob n. 1.º, faz parte dos documentos oficiais apenas á este relatório, não somente divida a gratificação em 5.ª, 4.ª e 3.ª parte, correspondentes aos 3 graus, como estabeleci o modo, segundo o qual devem os professores, para terem direito á ela, mostrar-se habilitados. Até esta data ainda não se habilitou professor algum na conformidade do referido regulamento (Maranhão, R. 1854, p. 12).

Para Eduardo Olímpio (1852-1854), só com o artigo 34 da Lei nº. 339 de dezembro de 1853 houve as condições necessárias para que se cumprisse uma determinação prevista 26 anos antes na Lei de 15 de outubro de 1827; conjuntura que a impulsão da Lei Geral na criação de outras normas legais e a interação entre instrumentos normativos, que mostram as garantias e regulamentações que regiam a instrução pública em função de ditos dispositivos, que mesmo relacionados a uma área diversa, interligam uma legislação aparentemente voltada apenas para aspectos orçamentários, para a efetividade de outra Lei voltada para o ensino como se aprecia no registro.

Apesar dos preceitos estabelecidos pela Lei de 1827, que organizavam pela primeira vez a escola primária brasileira, percebe-se uma “[...] fragilidade da situação do corpo

docente nestes tempos iniciais de configuração da profissão” (Stamatto, 2011, p. 138), na medida em que a legislação previa uma relação direta entre professores e governo, os quais tinham que dirigir-se à administração provincial para ventilar problemas com as licenças, transferências e remunerações não pagas, dentre outras intercorrências. Essa nova clivagem de profissão, formada agora por um magistério laico que substituiu os antigos professores religiosos, ao serem subordinados à autoridade do Estado pela legislação, fora tratada “[...] como uma espécie de ‘clérigos leigos’ cujas vidas e ações deveriam ser controladas” (Louro, 2004, p.462).

Assim, o que constituiu esses novos docentes em um corpo profissional é o “[...] controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício” (Villela, 2000, p. 100); contudo, se o processo de laicização do Estado os subordina, também lhe assegura um novo estatuto sócio profissional. Assim as bases gerais previstas na lei geral de 1827, relacionadas ao ofício docente, foram mantidas em várias regulamentações provinciais até a Reforma Couto Ferraz em 1854, como por exemplo: na Lei de 4 de abril de 1835, do Rio Grande do Norte; na Lei de 15 de maio de 1835, de Alagoas; na Lei de agosto de 1836, do Piauí; e por conseguinte, em dispositivos legais das províncias centrais analisadas nessa tese: na Província do Grão-Pará, foram mantidos na Lei n. 97, de 28 de junho de 1841, enquanto na do Maranhão, a Lei Geral é referendada no art. 18 da Lei n.º 267, de 17 de dezembro de 1849.

Por mais que se identifique nesses dispositivos uma série de mecanismos que buscavam controlar a atuação docente, para Xavier (2014) os professores não aceitaram passivamente as políticas educacionais que lhes foram impostas e, cumpriram papel ativo e decisivo em relação a tais imposições, na medida em que “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (Xavier, 2014, p. 831). Para a autora tais iniciativas do poder central refletiam “[...] um estado de *pânico moral* acionado pela desconfiança do poder que os professores detêm sobre a parte fraca da sociedade, ou seja, sobre suas crianças” (Xavier, 2014, p. 831). Em síntese, o Estado procurava estabelecer regras de conduta, condições para o ingresso, avaliações do desempenho dos mestres e mecanismos de premiação e penalização docentes, como também definir os conteúdos ao impor obras específicas a serem adotadas, dentre outras imposições; isto é, uma autoridade que tem o objetivo de se perpetuar por meio das coisas que ela produz, cabendo ao indivíduo resistir a essas determinações por meio das suas táticas de apropriar-se daquilo que lhe foi imposto (Certeau, 1982).

É assim evidente que o professor, nesse contexto, passa a desempenhar um papel fundamental para a construção do sentimento nacional, na medida em que se torna responsável

pela formação dos futuros cidadãos da nação brasileira. Nessa lógica, a principal atribuição docente passa ser a de civilizar seus alunos, tornando-os mais ordeiros e preparados para que se insiram numa sociedade que se acredita moderna. No processo de recrutamento desses profissionais, passa-se a privilegiar aspectos muito mais relacionados à conduta moral, do que aos “[...] conhecimentos efetivamente necessários para difusão da instrução elementar” (Souza, 2013, p. 18).

Pode-se afirmar assim que no país “[...] as iniciativas de seleção antecederam as de formação” (Tanuri, 2000, p. 62), sendo os candidatos ao magistério admitidos principalmente via concurso público, que “[...] em vez da exigência das titulações, conforme adotado na contemporaneidade” (Ananias, 2011, p.156); os critérios de seleção eram focados no conhecimento dos métodos de ensino e nas matérias adotadas pela província, mas principalmente na “[...] verificação da conduta moral através de informações acerca do comportamento pessoal do professor” (Ananias, 2011, p. 156), considerada base e reflexo para garantir a formação dos alunos.

Diante de um cenário no qual a sociedade da época havia sido instruída a acreditar que a profissionalização da função docente retiraria a sociedade de uma situação de ignorância e atraso moralizando seus costumes, por considera-los rudimentares e impróprios; “[...] a legislação fora utilizada como um mecanismo para normatizar e controlar esses primeiros mestres” (Ananias, 2011, p. 156), que segundo as práticas discursivas governamentais, seriam os protagonistas do novo processo de modernização. Justamente por isso, o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha, que atuou a frente da chefia do executivo tanto do Pará (1858-1858), quanto do Maranhão (1863; 1864-1865; 1868; 1868-1869) como presidente, além de ter exercido a função de Diretor da Instrução Pública no Pará (1852-1854), defende que deveria haver um cuidado especial em relação ao professor e “[...] esse importantíssimo assunto deve[ria] ser um dos maiores empenhos dos poderes públicos, quer gerais, quer provinciais” (Maranhão, R. 1863b, p. 11). Para o advogado e presidente da província maranhense João José de Moura Magalhães (1844-1844), por outro lado, “[...] deles tudo depend[ia]: o título de Mestre não [era] uma simples profissão, é uma função social, é um ministério moral” (Maranhão, R. 1844, p. 6), sendo necessário o apoio da Assembleia Provincial para disponibilizar mais recursos que atendessem às necessidades dos professores e da área.

Presidentes de província e diretores da instrução do Pará reforçam a importância social da profissão docente, como se verifica no discurso de Leitão da Cunha (1858), para quem “[...] a profissão de mestre escola, [era um] verdadeiro sacerdócio, em que as habilitações profissionais, a vocação para o ensino, e o interesse por ele, deve[riam] disputar preferência”

(Pará, R. 1858, p. 11). No mesmo sentido, para o advogado liberal Francisco de Araújo Brusque (1861-1864), na posição de presidente do Pará, o mestre era o “[...] sacerdote da educação intelectual e moral, esse grande árbitro dos destinos de um povo” (Pará, R. 1863, p. 91), e justamente por isso, “[...] as funções de mestre [eram] em muito semelhantes [às] de pais que deve[ria]m procurar por todos os modos fazer seus filhos educados e moralizados” (Pará, R. 1881, p. 11), segundo o presidente José Coelho da Gama e Abreu (1879-1881) numa perspectiva de professor liberal. Já para Antônio de Almeida Oliveira, o educador maranhense, o idealizador da Sociedade Onze de Agosto¹¹¹ no Maranhão e o presidente da província de Santa Catarina (1879-1880), corrobora em *O Ensino Público* (2003), com as falas desses gestores, quando comenta sobre a importância da profissão:

Sem mestre todo o ensino é impossível. O mestre no centro da escola é o mesmo que o motor no centro de uma fábrica ou de um engenho. Como faltando o motor o engenho ou a fábrica fica sem movimento; faltando o mestre, a escola não pode trabalhar. [...] De feito, co-depositário da autoridade por Deus confiada aos pais de família, o mestre desempenha uma obra de Deus e precisa ter um coração bastante magnânimo para se constituir na razão de juiz e pai de todos os seus alunos (Oliveira, 2003, p. 203-204).

O autor em seção intitulada *Do professor, suas qualidades e virtudes* na sua obra, apresenta as ponderações sobre o magistério, em que destaca que o professor não precisava encarecer o papel do mestre no meio da organização que o reclamara para o ensino público, “[...] já que defendia que esse profissional era “[...] o princípio e a vida da escola” (Oliveira, 2003, p. 203). Os pensamentos e as temáticas ensinados em sala de aula seriam transportados da escola para outros núcleos sociais, como o da família, inserindo-se nos costumes e na moral dos indivíduos. Nesses termos, “[...] a sociedade te[ria] tudo a ganhar ou a perder com o modo por que o mestre exerce o seu sagrado ministério” (Oliveira, 2003, p. 204), tendo o Estado como obrigação, velar para que bons professores atuassem na função.

Enquanto diretor da instrução paraense, o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1852-1854), atesta o pensamento do fundador da Sociedade Onze de Agosto, quando afirma que “[...] uma profissão como a do mestre escola, deve ser toda de vocação e interesse para que se torne um verdadeiro sacerdócio” (Pará, R. 1854, p. 2); por isso, o advogado conservador Abel Graça (1871-1872) apelava como vice-presidente para que a província conseguisse “[...] bons professores que t[ivessem], além da necessária instrução civil e religiosa, decidida vocação para o magistério” (Pará, R. 1872a, p. 9). Por tanto, a moralidade, a vocação, a prudência e o desvelo daqueles que exerciam o ofício docente, foram exigências

¹¹¹ Nome escolhido como homenagem à data de criação dos Cursos Jurídicos no Brasil. “Essa sociedade criou uma escola noturna para adultos no Maranhão, oferecendo instrução de primeiras letras e saberes à população operária e adulta, preferencialmente, abrangendo os conteúdos direcionados às artes mecânicas e industriais” (Castellanos, 2011, p. 57).

governamentais; expressões que revelam os caracteres de “[...] um perfil construído e planejado para ser intransigentemente perseguido e adotado por todos aqueles que se candidatassem ao magistério” (Damasceno, 2017, p.368).

Por isso, o diretor da instrução paraense, o advogado conservador Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870), defendia que para um ocupante do magistério “[...] não basta[va]m as letras[;] também [determinava] a vocação moral” (Pará, D. 1868, p. 15); condição primeira que não estava sendo atendida, segundo o médico José Joaquim da Cunha (1852-1853), presidente da província amazônica, já que “[...] os que exercem a profissão de ensinar a infância só o faz[ia]m por necessidade, não por vocação” (Pará, R. 1853, p. 12). Se para o militar liberal Joaquim Lamare (/1867-1868), como presidente do Pará, “[...] a maior parte [dos mestres], ou quase todos, [...] procuram [o magistério] mais pela necessidade de terem um arranjo honesto do que por vocação” (Pará, R. 1867, p. 35); para o presidente da província paraense Francisco de Araújo Brusque (/1861-1864 / advogado liberal) o ofício de professor para muitos mestres não se constituía em sacerdócio, “[era] um simples emprego, para o qual se entra de ordinário sem a arte da escola, sem a ciência do ensino” (Pará, R. 1861, p. 20), e essa falta de vocação segundo o presidente João Pedro Pedrosa (1882/advogado liberal) “[...] contribui[a] para demorar nosso progresso intelectual” (Pará, R. 1882, p. 34).

Apesar dos docentes terem recebido uma grande responsabilidade no período, o seu ordenado “[...] não correspondia a sua valorização profissional” (Damasceno, 2017, p. 360), pelo menos o destinado aos professores das escolas elementares. Um dos principais motivos para que a Lei de 1827 não alcançasse os resultados esperados, foi a falta de professores qualificados, visto que não eram “[...] atraídos pela remuneração irrisória que na maior parte das vezes[,] não atingia o nível máximo fixado na lei” (Sucupira, 2001, p. 59). No Maranhão, o magistrado liberal Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) afirmava como presidente que os ocupantes do magistério primário eram profissionais geralmente pobres, desafortunados e acanhados em vista da não formação pedagógica ambicionada, uma vez que “[...] aquele que houvesse percorrido o curso da escola normal não se resignaria à modesta posição de *mestre- escola*; procuraria campo mais largo para suas ambições” (Maranhão, R. 1866, p. 16).

O advogado conservador Antônio Manoel de Campos Melo (1862-1863), como presidente do Maranhão, endossa a fala de Lafayette, quando comenta o §4 do artigo 8 da Lei nº. 611 de 23 de setembro de 1861, que determinava que os professores interinos só teriam direito à metade do ordenado previsto, opinando que “[...] difícil ser[ia] encontrar pessoa habilitada, que se queira sujeitar a uma interinidade assim remunerada” (Maranhão, R. 1862, p.

19), pois já considerava o vencimento dos professores efetivos insuficiente, opinião que reitera no seu relatório de 1863, mas de forma mais enfática quanto ao salário docente, já que “[...] não [era] possível encontrar pessoa habilitada, que se sujeit[ass]e a tal encargo com tão insignificante retribuição” (Maranhão, R. 1863a, p. 11). Eduardo Olímpio Machado (1854-1855), como advogado conservador, enquanto chefe do executivo maranhense, corrobora com essas falas quando conclui que a existência de um grande número de docentes com uma baixa habilitação, prevista por uma legislação cheia de falhas e omissa, se devia porque “[...] a mesquinha retribuição, que tem, não convida outro que o seja mais [habilitado]” (Maranhão, R. 1855a, p. 18).

Quadro 19: Mapa das cadeiras de instrução primária do Maranhão (1850-1859)

Nº	Municípios	Círculos Literários	Professor	N.º de alunas	N.º de alunos
1	Capital	1ª Freguesia	Sebastião Pedro Nolasco		102
2		1ª Freguesia	D. Francisca Petronilha Rodrigues	21	
3		Recolhimento		13	
4		2ª Freguesia	Pedro Alexandrino Nunes		91
5		2ª Freguesia	D. Theresa de Jesus Cabral	32	
6		3ª Freguesia	Filippe Benicio d'Oliveira Condurú		60
7		3ª Freguesia		122	
8		Educandos	Roberto Augusto Collin		12
9		Vinhais	Joaquim Ignácio Cezar de Mello		17
10		Bacanga	Lazaro Antonio Vieira		71
11	Alcântara	Alcântara	Jose Mariano Gomes Ruas		18
12		Alcântara	D. Guilhermina Rosalina de Carvalho Rois	22	
13		S. João de Cortes	Jose Ladislau da Silva Raposo		51
14		S. Antônio e Almas	Valentino Joaquim Marimaldo		100
15	Viana	Viana	Jose Marcelino da Luz e Souza		39
16		Viana	D. Anna Clara Pereira	20	
17		Monção	Vaga		23
18		Monção	Vaga	93	
19	Mearim	Mearim	Francisco Antonio dos Anjos		21
20		Mearim	D. Francisca Evarista Maciel	60	
21		Arary	Raimundo Pereira Pestana		19
22		Arary	D. Maria Laura Rabello	29	
23	Guimarães	Guimarães	Antonio Joaquim Gomes Braga		10
24		Guimarães	D. Maria Firmina dos Reis	36	
25		Pinheiro	Paulo Jose de Moraes		38

26		Santa Isabel	Jerônimo Antunes Ferreira Mendonça		63
27	Caxias	1º Distrito	Cyrillo dos Reis Lima		26
28		1º Distrito	D. Guilhermina Lopes d'Alcuvia	24	
29		2º Distrito	Laurindo Antonio Ferreira		26
30		Trizidela	Athanasio Pereira Fonseca		99
31	Brejo	Brejo	Manoel Soriano Guilherme de Mello		22
32		Brejo	D. Roza Maria de Castro	40	
33		São Bernardo	Domingos Vieira Braga		35
34		Buriti	Francisco Emiliano d'Almeida Cavalcante		63
35	Rosário	Rosário	Adrião Gonçalves Lima		30
36		Rosário	D. Roza Cesarina d'Amorim	29	
37		São Miguel	Juvino Feliciano Pereira		30
38	Vargem-grande	Vargem-grande	Raimundo Antonio Ferreira do Carmo		19
39		Vargem-grande	D. Raimunda Joaquina Lopes	12	
40		Chapadinha	Antonio Jose Pereira Bastos		20
41	Tutóia	Tutóia	João Baptista Sergio do Pillar		20
42		Araioses	Mariano Jose de Campos Costa		
43		Barreirinhas	Camillo Lelis Rois e Silva		49
44	Pastos-Bons	Pastos-Bons	Jose Antonio de Medeiros Chaves		14
45		Pastos-Bons	Vaga	47	
46		S. Félix de Balsas	Vaga		6
47	São Bento	São Bento	Manoel Antonio Rois d'Oliveira		40
48		São Bento	Vaga	37	
49	Cururupu	Cururupu	João Marcelino da Silveira		49
50		Cururupu	D. Herculana Firmina Vieira de Souza	21	
51	Tury-assú	Tury-assú	Antonio Gonçalves d'Azevedo		25
52		Tury-assú	D. Maria dos Santos da Matta Azevedo		
53	S ^{ta} Helena	Santa Helena	João Evangelista de Souza Gomes		73
54		Santa Helena	Vaga	32	
55	Icatu	Icatu	Severiano Antonio d'Azevedo		39
56		Miritiba	Manoel Rois d'Oliveira Campos		19
57	Itapecuru	Itapecuru-mirim	Manoel do Nascimento M. dos Reis		38
58		Itapecuru-mirim	D. Carolina Maria Ribeiro	15	
59	Anajatuba	Anajatuba	Moyses de Cherez Madeira Uchoa		40
60		Anajatuba	D. Guilhermina de Macedo Pereira e Souza	13	
61	Codó	Codó	João Ludgero d'Oliveira		56
62		Codó	Vaga	18	

63	Carolina	Carolina	João da Matta Ferreira		35
64		Carolina	Vaga	20	
65	Barra do Corda	Barra do Corda	Francisco de Mello Albuquerque		14
66		Barra do Corda	D. Joanna Maria da Conceição	41	
67	São Vic. Ferrer	São Vicente Ferrer	Gregorio Joaquim Nascimento Costa		17
68	P. d Lumiar	Paço do Lumiar	Severiano Augusto Marques		13
69	Coroatá	Coroatá	Ricardo Antonio Rois de Araujo		48
70	São Luís Gonzaga	São Luís Gonzaga	Manoel do Nazareth da Silva		22
71	São José	São José dos Matões	Joaquim Pedro da Silva J.		
72	P. Franca	Passagem Franca	Luis A. d'Oscoredes de Miranda		29
73	Riachão	Riachão	Vaga		41
74	Chapada	Chapada	Manoel Joaquim de Lima e Silva		17

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025) em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos inspetores da Instrução Pública no Maranhão no período de 1850/ 1859.

O levantamento exposto no Quadro 18, ao delimitar e organizar a distribuição de cadeiras primárias no período, apontando as freguesias vilas e cidades que possuíam esses estabelecimentos de ensino e quem eram os professores ou professoras responsáveis por cada uma dessas aulas, oferece dados que permitem uma série de análises ligadas ao estado da instrução pública de 1850 a 1859, revelando tanto aspectos gerais da província, quanto particularidades de suas sub-regiões. Quanto à quantidade de docentes em exercício nas aulas primárias, verifica-se que das 51 escolas destinadas para os meninos, 5 não estavam em funcionamento por ausência de professores que as dirigissem: a de Monção, que tinha 23 estudantes matriculados; a de São Félix de Balsas, que registrava ter 6 alunos; a da cidade de Riachão, mesmo com 41 crianças; e as cidades de Araiões e de São José de Matões, que não possuíam nenhuma matrícula.

Já em relação ao número de docentes em atividade nos estabelecimento de ensino primário, das 23 escolas femininas criadas, 7 não tinham professoras que conduzissem as aulas: a da 3ª freguesia da capital, mesmo tendo o quantitativo considerável de 122 meninas matriculadas; a da cidade de Monção, apesar de apresentar um total de 93 meninas, número também considerado alto para o período; a de Pastos Bons, com suas 47 crianças; a de São Bento, e suas 37 meninas; a de Santa Helena, que tinha 32 matriculadas; a de Carolina e suas 20 estudantes; e a de Codó, com suas 18 alunas.

Outro ponto que chama atenção, é que apesar de haver um somatório superior de meninos matriculados, totalizando 1.808 contra 797 meninas, em algumas cidades e freguesias, o número de alunas matriculadas foi superior ao de alunos, conforme se nota em: Alcântara (22

meninas x 18 meninos); Mearim (60 meninas x 21 meninos); Arari (29 meninas x 19 meninos); Guimarães (36 meninas x 10 meninos); Brejo (40 meninas x 22 meninos); e Barra do Corda (41 meninas x 14 meninos). Considerando que caso as escolas da 3ª freguesia da capital, de Monção e de Pastos Bons estivessem providas, as cidades que possuíssem escolas femininas teriam praticamente o mesmo percentual que as masculinas, de conseguir ter mais estudantes do seu sexo na região, indicando assim, que o aumento de cadeiras femininas era fundamental para manter um mesmo percentual de homens e mulheres nas escolas. Vale também ressaltar que, conforme a Lei n. 282, de 28 de novembro de 1850, apesar da professora de Alcântara, D. Guilhermina Rosalina de Carvalho Rois, ter conseguido uma matrícula maior na cidade que o professor José Mariano Gomes Ruas, a legislação previa que o docente da escola masculina dessa cidade receberia um ordenado superior à professora da cadeira feminina, independente do quantitativo de estudantes; isto é,

A Lei previa que professores de primeiras letras de Caxias e Alcântara teriam direito a um ordenado de 550\$000, enquanto as professoras de primeiras letras dessas mesmas cidades receberiam apenas 450\$000. Outras cidades que apresentavam um ordenado para docentes do sexo masculino superior ao feminino, segundo essa lei, eram as cidades de Itapecuru-mirim, Guimarães e Viana (Castro, 2009, p. 99).

O quadro 18 também revela os mestres que conseguiram atrair mais estudantes. Os professores que estão nesse plano foram: Sebastião Pedro Nolasco, (1ª freguesia da capital) com 102 matriculados; Valentino Joaquim Marimaldo, (Santo Antônio das Almas), reunindo 100 crianças; e Pedro Alexandrino Nunes, (2ª freguesia da capital), com 91 alunos. Já aqueles que registraram o menor quantitativo em suas cadeiras foram: José de Antônio de Medeiros Chaves, de Pastos Bons e Francisco de Melo Albuquerque, de Barra do Corda, ambos com apenas 14 meninos; Severiano Augusto Marques, de Paço do Lumiar, que teve 13 estudantes; e Antônio Joaquim Gomes Braga, de Guimarães, apenas com 12 alunos.

Verifica-se também que as professoras primárias que tinham mais alunas em suas aulas eram: D. Francisca Evarista Maciel, do Mearim, com 60 matriculadas; D. Joana Maria de Conceição, de Barra do Corda, que reunia 41 crianças em sua cadeira; e D. Rosa Maria de Castro, de Brejo, que possuía 40 meninas em sua escola. Já quanto às docentes que atuavam com o menor número de meninas em suas aulas, se encontram: Carolina Maria Ribeiro, de Itapecuru-mirim, com apenas 15 estudantes; Guilhermina de Macedo Pereira, de Anajatuba, com 13; e Raimunda Joaquina Lopes, de Vargem Grande, com 12 crianças em sua escola.

Destarte, é perceptível que, apesar das inúmeras dificuldades que afastavam as crianças dos estabelecimentos de ensino, a presença de docentes empenhados em sua tarefa de instruir as crianças, conseguindo atrair e manter cada vez mais estudantes em suas aulas, era

fundamental para o desenvolvimento da província. A sociedade “[...] t[inha] tudo a ganhar ou perder com o modo porque o mestre exerce o seu sagrado ministério” (Oliveira, 2003, p. 204), sendo dever do Estado velar para que essa mocidade pudesse ser instruída por bons mestres. Nesses termos, a cultura político administrativa que orbita esses agentes e se manifesta no ambiente escolar, reflete “[...] as respostas dadas a uma sociedade face aos grandes problemas e as grandes crises de sua história” (Berstein, 1998, p. 355), representações da coletividade que vão se perpetuando e atravessam gerações.

No Pará, vários gestores também relataram um grande desinteresse de pessoas mais habilitadas pela carreira docente, como por exemplo, o vice-presidente João Maria de Moraes (1845-1845), que ao analisar as principais causas que concorriam para o mau estado das escolas do ensino primário paraense, conclui que a falta de pessoas habilitadas seria a primeira delas, na medida em que “[...] as que os possuem [habilitação], buscam de ordinário profissões mais lucrativas (Pará, R. 1845, p. 11). Nesse mesmo sentido, o militar conservador Antônio Lacerda Chermont (1866-1866) responsabilizava a pouca formação da maior parte dos professores do ensino primário no Pará como presidente, em virtude de seus vencimentos que “[...] não convida[va]m pessoas de reconhecida instrução a adotarem o professorado” (Pará, R. 1866, p. 7), senão como um meio de ganhar o pão de cada dia. Já o vice-presidente Domingos Cunha Júnior (1873-1873) justifica que basicamente os indivíduos que não tinham recursos para viver “[...] considera[vam] uma cadeira de primeiras letras como único meio de subsistência” (Pará, R. 1873, p. 16), e por isso, o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1858-1858), no exercício da chefia do executivo asseverava que em geral, os sujeitos que ocupavam o ofício docente “[...] [eram] mestres com a triste convicção de sua inaptidão para qualquer outro cargo” (Pará, R. 1858, p. 11).

As falas sobre o desinteresse de indivíduos mais capazes pela carreira docente, não se restringiram aos presidentes da província, visto que alguns diretores da instrução também se posicionavam. No Pará, Ambrósio Leitão da Cunha, no exercício dessa função (1852-1854), admitia que as reformas da instrução pública eram demoradas e custosas porque “[...] nada [havia] mais difícil do que encontrar entre nós quem, com habilitações, queira abraçar o professorado nas escolas” (Pará, D. 1854, p. 2); enquanto o diretor da instrução interino, o professor João Batista Passos (1855-1855), atestara que “[...] ninguém que tem alguma habilitação se quer prestar a servir de preceptor de meninos” (Pará, D. 1855, p. 4-5) por oito mil trezentos e trinta e três réis mensais na província do Pará. No Maranhão, paralelamente, o professor e advogado Antônio Marques Rodrigues (1864-1865) reportava como inspetor que das diversas causas que contribuíam para o pequeno desenvolvimento da instrução primária, poderia ser apontado “[...] em primeiro lugar a insuficiência dos ordenados, que mais ou menos afasta[va] o professor do sacerdócio do ensino, incitando-o a distrair-[se]

noutras ocupações, para escapar das garras da miséria” (Maranhão, I. 1865, não paginado)

Até aqui verifica-se que o fator principal que motivara o desprezo ao magistério por sujeitos com melhor formação se referia aos baixos ordenados oferecidos, em descompasso com grau de exigência. Em estudo realizado por Castanha e Bittar (2009), o salário de um professor primário variava em média¹¹² entre 600\$000 a 1.200\$000, durante o período Imperial. A título de comparação com o ordenado de algumas outras profissões, “[...] em 1858, o salário de um mestre-de-obras era de aproximadamente 1.280\$000, [o] de um mestre-carpinteiro 1.100\$000 [...] em 1873 [e] um guarda urbano recebia 720\$000” (Holloway, 1997, p. 160 e 218). A situação dos docentes era considerada mais grave, devido a atrasos no pagamento, a gastos pessoais para a manutenção de suas aulas e ao recebimento integral de seus vencimentos que dependia de fatores variáveis, como o quantitativo de estudantes, o envio dos mapas escolares e a localização das escolas que também impactava no valor de seus proventos.

Nesses termos, no Maranhão, o magistrado liberal presidente Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866), ao reconhecer os baixos vencimentos, comenta que sem a devida preocupação com essa questão, os mestres mais habilitados tenderiam a procurar outras ocupações, e justamente por isso, no regulamento de 2 de fevereiro de 1855, manifestou sua preocupação e “[...] aumentou os vencimentos, elevando os dos professores do 2º grau a 1:000\$000 reis e o do 1.º grau á 600\$000 reis” (Maranhão, R. 1866, p. 17). A necessidade de revisão dos ordenados e das gratificações dos mestres também foi destacada pelo advogado liberal João Silveira de Souza, então presidente da província (1859-1861), quando afirmava que dentre as principais causas que impediam o desenvolvimento do ensino estava “[...] a mesquinhez dos ordenados dos mesmos professores” (Maranhão, R. 1861, p. 19); remuneração

¹¹² Quanto aos índices apresentados na pesquisa, os autores ponderam que: a) o salário correspondia ao valor acumulado de todo o ano, ou seja, a cada mês ou trimestre o professor recebia uma fração do total; b) para receber parte do salário, os professores deveriam remeter mensalmente e, em alguns casos, trimestralmente um mapa de frequência dos alunos, caso contrário ficavam sem o vencimento; c) na tabela foi lançado o maior salário (sem gratificações) recebido pelos professores primários públicos, efetivos ou vitalícios (geralmente trabalhavam na capital ou cidades maiores), em cada unidade administrativa. Os professores das vilas ou freguesias recebiam de 20 a 40% a menos; d) o professor tinha direito a gratificações, porém o recebimento delas dependia do trabalho desenvolvido, do número de alunos frequentes às aulas, do número de alunos aprovados no final do ano, etc. Por exemplo: os professores matogrossenses, em 1873, poderiam receber até 200\$000 de gratificação, na Corte, a partir de 1877, poderia chegar a 600\$000; e) havia um número grande de professores interinos, contratados e subvencionados. O salário destes ficava abaixo da metade dos efetivos. Por exemplo: em 1889 foi autorizada uma subvenção a 100 professores particulares na Província do Paraná. Cada um receberia 360\$000 réis anualmente. (Miguel, 2000, p. 309). Tais professores poderiam ter alunos pagantes, mas certamente eram pouquíssimos, fazendo com que dependessem basicamente da contribuição do Estado (Castanha; Bittar, 2009, p.16-17).

dos professores, que para o inspetor Caetano de José de Souza (1855-1856), apesar de ter um valor muito baixo, estava dentro dos limites do valor que era possível de ser oferecido pelo Estado, visto que “[...] não comportavam porém os recursos da província dar[-lhes] melhores ordenados pois nada mais podia a instrução pública esperar por este lado do regulamento” (Maranhão, I. 1855b, não paginado).

No Pará, para o presidente militar Sebastião do Rego Barros (1853-1855), a cifra que naquele período era destinada aos mestres estava “[...] muito aquém daquela, que razoavelmente devemos e poderíamos estabelecer” (Pará, R. 1854, p. 11); possibilidade de melhorias que não era vista como possível tanto pelo militar liberal Joaquim Raimundo de Lamare (1867-1868) como presidente, já que “[...] o grau de desenvolvimento das finanças da Província não [tinha] dado para pagar melhor os professores” (Pará, R. 1867, p. 35), quanto para o militar liberal Jerônimo Francisco Coelho (1848-1850), na medida em que esses salários ao serem tão baixos, não seria prudente tentar aumenta-los com o orçamento disponível, no intuito de atrair candidatos mais habilitados, “[...] pois em qualquer dos casos, ou a despesa se elevaria excessivamente, ou o aumento continuaria a aproveitar aos mesmos indivíduos, sem melhorar o pessoal” (Pará, R. 1849, p. 35). Para o militar liberal Henrique de Beaurepaire Rohan (1856-1857), na chefia do executivo, por outro lado, “o ordenado de 400\$000 réis anuais não e[ra] um meio de atração” (Pará, R. 1857, p. 16).

Quadro 20: Municípios, Lugares, Professores e Quantidade de estudantes da instrução primária do Pará (1850-1859)

	Município	Lugares das Escolas	Professor	Grau	Categ. de prof.	N.º de alunas	N.º de alunos
1	Capital	Freguesia da Sé	João Filipe Pinto Marques	2º	Vitalício		90
2			D. Josefina Clara T. Damasceno	2º	Vitalício	101	
3			Alexandre José Pinheiro	2º	Vitalício		82
4			Clementina Pereira Proença	2º	Vitalício	43	
5		F de Santana	Raimundo Dias Ferreira Portugal	2º	Vitalício		64
6			Thomazia Josefina Campos Neves		Vitalício	61	
7			Vaga	2º	----	---	---
8			Vaga	1º	----	---	---
9		F da Trindade	Vaga	2º	----	---	---
10			Manoel Emílio de Oliveira Pantoja	2º	Vitalício		39
11			Tereza Maria da Silva	2º	Vitalício	151	
12		F de Benfica	Pe José Joaquim Alves de Castilho	1º	Interino		21
13		F de Barcarena	Geraldo de Oliveira e Souza	1º	Interino		51
14		F de Beja	Pe Francisco Manoel Pimentel	1º	Interino		20
15		F do Acará	João Marcelino Maciel Parente	1º	Vitalício		25

16		F do Bujarú	Pe João Simplício das Neves Pinto e S.	1º	Interino		60
17		F de Irituia	Liborio Antônio da Silva	1º	Interino		79
18		F de S. Miguel da Cachoeira	Pe José Serapião Ribeiro	1º	Interino		55
19		F de São Domingos	Vaga	1º	----	---	---
20		V do Moju	Pe Ângelo Custódio de Souza	2º	Interino		76
21			Antônia de Jesus Gomes Franco	2º	Vitalícia		
22		V de Igarapé-Mirim	Pe Filipe Santiago de Vilhena	2º	Vitalícia		61
23		F de Abaité	Pe Antônio Franco Penna M.	1º	Interino		23
24		F de Cairary			XXX		
25		Cidade da Vigia	Thomaz Joaquim Celestino Nunes	2º	Vitalício		113
26			Antônio Rodrigues de Souza	1º	Interino		32
27			Isabel Antunes de C. Gularte	2º	Vitalícia	37	
28		F de Odivelas	José Miguel da Costa Rocha	2º	Vitalício		73
29		F de Curuçá	Pe José Maria da Vale	1º	Interino		58
30		F de Colares	Pe Manoel Antônio Raiol	1º	Interino		48
31		V de Cintra	Pe José Paulo da Costa	1º	Vitalício		80
32		F das Salinas	Pe Antônio Manoel Diniz Pereira	1º	Interino		72
33	Bragança	C de Bragança	Pe Julião Joaquim de Abreu	2º	Vitalício		52
34			Augusto Heleodoro de Azevedo Corrêa	2º	Vitalício		60
35			Alexandrina Maria da Silva	2º	Vitalícia	19	
36		F do Vizeu	Pe. Lino da Anunciação Borges	1º	Interino		30
37			Rosa Mirandolina Augusta de Moraes	2º	Vitalícia	27	
38		V de Ourém	Pe. José Maria Fernandes	1º	Interino		64
39	Marajó	V de Muaná	José Lourenço Ferreira Cantão	1º	Vitalício		60
40		V da Cachoeira	Pedro Joaquim de Melo	1º	Vitalício		28
41		F de Ponta de Pedras	Manoel dos Navegantes Barros das Neves	1º	Interino		56
42		V de Monsarás	Pe Eugênio José de Oliveira Pantoja	1º	Vitalício		50
43		F de Souré	Raimundo Nonato Ledo	1º	Vitalício		27
44		F de Salvaterra	Pe Ambrósio Henriques da Silva	1º	Interino		25
45		F de Monforte	Pe José de Jesus Maria Pinto	1º	Interino		24
46		V de Chaves	Pe Romualdo José da Fonseca Gama	1º	Interino		28
47	Cametá	C de Cametá	Pe Manoel Lourenço de Figueiredo	2º	Vitalício		183
48		C de Cametá	Antônio Geminiano Batista da Silva	2º	Vitalício		56
49		C de Cametá	Agostinha Amélia de Carvalho	2º	Interina	32	
50		F de N. S. do Carmo de To.	Francisco Ignácio Delgado	1º	Interino		100
51		F de Mocajuba	Mathias José dos Santos	1º	Vitalício		70
52		F de Santa T. de Curuçá	José Manoel Vicente de Leão	1º	Interino		49

53		V de Baião	Jacinto Cardoso Lopes Tocantins	1º	Vitalício		63
54		V de Breves	Umbelino Simplício de Albuquerque	1º	Interino		37
55		V de Melgaço	Francisco José Rodrigues de Souza	1º	Vitalício		74
56		V de Portel	João Gonçalves Bahia	1º	Interino		88
57		Vde Oeiras	Prudêncio José das Mercês	1º	Interino		55
58	Macapá	C de Macapá	Pe Joaquim Manoel de Jesus	2º	Interino		51
59		C de Macapá	Ana da Silva Rola	2º	Interino	18	
60		V de Masagão	Vaga	1º	----	---	---
61	Gurupá	V de Gurupá	Francisco de Paula Leitão	2º	Vitalício		
62			Francisca Maria de Jesus Valgão	2º	Interina	14	
63		F de Almerim	Caetano Alberto dos Prazeres	1º	Interina		21
64		F de Arraiolos	Alexandre Neville	1º	Interino		29
65		V de Porto de Móz	Severiano Emídio Diniz de Souza	2º	Interino		
66			Luíza Maria Vieira de Souza	2º	Interina	19	
67		F do Vilarinho do Monte	Manoel Antônio Lobato	1º	Interino		40
68		F de Souzel	Florentino Ferreira da Silva	1º	Interino		24
69	Santarém	C de Santarém	Raimundo José de Lima	2º	Vitalício		99
70			Ana Joaquina de Carvalho Rabelo	2º	Vitalício	22	
71		F de Alter do Chão	Vaga	1º	----	---	---
72		F. de Pinhel	Vaga	1º	----	---	---
73		V. de Alenquer	João Caetano Pereira	1º	Interino		45
74		V. de Franca	Pe Antônio do Espírito Santo da F.	1º	Interino		21
75		V de Monte Alegre	Pe José Vasques da Cunha e Pinho	1º	Interino		27
76			Maria Felisbela de Jesus	2º	Interina	12	
77		F da Prainha	Pe Manoel Joaquim Pereira	1º	Interino		37
78		C de Óbidos	Luiz Valente do Couto	2º	Vitalício		63
79			Peregrina Printes Floriana Valente	2º	Interina	21	
80		C de Faro	Pe João Monteiro da Cunha	1º	Interino		52
TOTAL						577	3.102

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025) em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos Diretores da Instrução Pública no Pará no período de 1850/ 1859.

Os dados apresentados no Quadro 19 permitem identificar a atuação efetiva dos professores primários da província paraense, permitindo assim o provimento das aulas criadas, como também o número desses profissionais que atuavam em caráter vitalício, conforme previsto no art. 16 da Lei n.º 97, de 28 de junho de 1841¹¹³, sancionada pelo magistrado liberal

¹¹³ Art. 16. O emprego do professor é vitalício, e será provido em pessoas idôneas e pela forma estabelecida no §4º, art. 22 desta Lei (Pará, Lei nº. 97 de 1841).

e vice-presidente Bernardo de Sousa Franco (1841-1842) e do art. 8º da Lei n.º 203, de 27 de outubro de 1851¹¹⁴, sancionada pelo advogado conservador e presidente Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852). Percebe-se que das 64 cadeiras primárias criadas, 6 não estavam em funcionamento por ausência de mestre que as dirigissem, nem mesmo interino, sendo elas: na capital, a de 1º grau da Freguesia de Santana, a de 2º grau da Freguesia da Trindade e a de 1º grau da Freguesia de São Domingos; em Macapá, a de 1º grau da Vila de Masagão; e em Santarém, a de 1º grau da Freguesia de Pinhel, e a de 1º grau Freguesia de Alter do Chão.

Vale ressaltar que no artigo 2º da Lei n.º. 203 de 1851¹¹⁵ o presidente Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852) foi autorizado a estabelecer escolas de 1º e 2º grau da instrução primária, sendo o quantitativo de estudantes nessas instituições o critério adotado para a sua classificação. Dentre as 16 escolas femininas estabelecidas, entre as de 1º ou 2º grau, apenas 2 não funcionavam naquele momento, por não possuírem professora que a dirigisse, nem mesmo exercendo a função de maneira interina: a de 2º grau da Freguesia de Santana, na capital; e a que já havia recebido a professora Antônia de Jesus Gomes Franco, para colocar em funcionamento a escola – a de 2º grau da Freguesia de Moju.

Percebe-se também que por mais que o somatório de alunos, 3.102, representasse um quantitativo cinco vezes maior que o de alunas, revelando uma grande desproporção nas aulas primárias, ainda assim, em duas freguesias que possuíam escolas dos dois sexos, o número de meninas matriculadas na região superava o de meninos: a primeira delas era a cadeira de 2º grau da professora D. Josefina Clara Toscano Damasceno, na Freguesia da Sé na capital, que conseguiu atrair 101 crianças do sexo feminino, enquanto o professor da escola de 2º grau, da mesma Freguesia, João Filipe Pinto Marques, havia conseguido matricular apenas 90 meninos; na Freguesia da Trindade, também na capital, tal situação se repete, visto que a professora da escola do 2º grau Tereza Maria da Silva havia reunido o surpreendente somatório de 151 meninas em sua aula, enquanto o professor do 2º grau da mesma região, Manoel Emílio Oliveira Pantoja, havia conseguido manter apenas 39 estudantes.

Sabe-se que fatores como a má localização das escolas, a falta de uniforme e materiais de ensino, os locais inapropriados para o funcionamento das aulas, a falta de professores capacitados, além de muitos pais preferirem que seus filhos os auxiliassem no

¹¹⁴ Art. 8º §1º. O candidato que for aprovado e escolhido, só obterá provimento vitalício, passado dois anos de exercício, nos quais dê provas práticas de moralidade, assiduidade e aptidão para o ensino (Pará, Lei n.º. 203, de 1851).

¹¹⁵ Art. 2º. O presidente da província estabelecerá as escolas do 1º grau da instrução primária em todas as localidades da Província, em que possam reunir-se de 15 a 30 meninos; e as do 2º grau naquelas que possam concorrer de 30 a 100; nas localidades onde este máximo for excedido, poderá o Governo criar novas escolas do 2º grau (Pará, Lei n.º. 203, de 1851).

sustento da família, impactavam no quantitativo de crianças nas escolas. Ainda assim, o quadro 19 apresenta os professores que conseguiram reunir o maior número de alunos em suas aulas, sendo eles: o padre Manoel de Lourenço Figueiredo, que na cidade de Cametá, conseguiu reunir 183 meninos em sua cadeira primária; Thomaz Joaquim Celestino Nunes, que na cidade de Vigia, atraiu 113 crianças do sexo masculino; e Francisco Inácio Delgado, que na Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tocantins, atendia a 100 alunos. Já no sentido oposto, os professores que apresentaram mais dificuldades foram: o padre Joaquim Alves de Castilho, que na Freguesia de Benfica, lecionava para apenas 21 crianças; mesmo quantitativo mobilizado pelo mestre Caetano Alberto dos Prazeres na Freguesia do Almerim; e pelo padre Antônio do Espírito Santo, na Vila de Franca; o docente que menos alunos recebeu foi o padre Francisco Manoel Pimentel, da Freguesia de Beja, que ensinava para 20.

No que se refere aos estabelecimentos de ensino feminino, verifica-se que mesmo com apenas 14 escolas providas, algumas professoras conseguiram reunir um quantitativo significativo em seus estabelecimentos de ensino, destacando-se: Tereza Maria da Silva, na Freguesia da Trindade, que mantinha, de maneira surpreendente, 151 meninas em suas aulas; Josefina Clara Toscano Damasceno, na Freguesia da Sé, que lecionava para 101 delas região; e Tomazia Josefina Campos Neves, da Freguesia de Santana, que reunia 61. Entretanto, as dificuldades se mostraram ainda mais presentes nos estabelecimentos de ensino dirigidos pelas seguintes professoras: Ana da Silva Rola, que ministrava para apenas 18 meninas na cidade de Macapá; Francisca Maria de Jesus Valgão, que na Vila de Gurupá lecionava para 14 crianças, e a professora da Vila de Monte Alegre, Maria Felisbela de Jesus, com apenas 12 (quantitativos (14 e 12) que se fosse mantido por um ano, poderia provocar a extinção dessa aula).

Percebe-se na análise dos professores e professoras que conseguiam manter mais crianças em suas aulas, e aqueles que demonstraram maiores dificuldades, pelo menos dois fatores determinantes: a manutenção na função e a melhor formação docente. Isso pode ser atestado na medida em que todos os professores que apresentaram o quantitativo mais baixo de alunos eram interinos, ou seja, eram docentes que “[...] permaneciam temporariamente nessa condição para provarem-se habilitados no ofício” (França; Souza, 2018, p.11), sendo nomeados geralmente com o intuito de substituir os professores em suas licenças ou quando não havia professor na localidade. Da mesma forma, com exceção do mestre da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tocantins, Francisco Inácio Delgado, todos os demais que conseguiram atrair um maior número de meninos e meninas para as suas aulas, eram profissionais que já haviam alcançado a vitaliciedade; ou seja, “[...] professores públicos que tiveram provimento definitivo nas cadeiras para as quais foram nomeados após concurso ou exame” (França; Souza,

2018, p. 11), e o fato de terem se tornado profissionais do ensino, com maior experiência no exercício de seu ofício, parece ter tido uma influência decisiva no melhor resultado de suas escolas. Assim, esses professores demonstraram terem adquiridos práticas diferenciadas, que dependeram de interdependências estabelecidas entre os diferentes sujeitos envolvidos e suas funções defendidas, ressaltando a importância de uma cultura político-administrativa que orbitava entre a manutenção e o aprimoramento constante para o bom exercício de uma determinada função, possibilitando a compreensão do comportamento desses agentes, que oferecem respostas satisfatórias àquilo que motiva um homem ou um grupo a optar por determinadas tendências políticas e não por outras.

Prejuízos para a instrução primária paraense, em detrimento do baixo salário de seus professores, são identificados por alguns de seus gestores, e relatados em suas falas oficiais. Segundo o magistrado liberal Manoel Paranhos Velozo (1845-1846), o pequeno ordenado docente, somado ao atraso no seu pagamento, segundo este presidente, concorria para “[...] distraí-los de seus deveres por que te[riam] necessidade de procurarem outros meios de subsistência” (Pará, R. 1844, p. 55). Já o advogado e jornalista liberal Joaquim José de Assis (1861-1867) na condição de diretor da instrução, criticava a legislação que estabelecia a gratificação desses profissionais no período, afirmando que ela era responsável pelo grande número nos pedidos de licenças, uma vez que os “[...] professores tendo uma diminuta gratificação, pequena e[ra] a diferença, de seus vencimentos quando se acham na gozo de licenças” (Pará, D. 1863, p. 2), e por isso solicitavam-na mais do que o deviam, sugerindo o diretor um aumento no valor dos incentivos docentes, para evitar o alto número de pedidos.

A constatação de que a baixa remuneração dos mestres trazia grandes prejuízos à instrução primária, e o fato do ofício docente tornar-se “[...] com poucas exceções na Província, uma vida adotada sem vocação e gosto por aqueles que a ela se dedica[va]m” (Pará, R. 1860, p. 8), conforme resumiu bem o advogado liberal e proprietário rural Sá e Albuquerque, (1859-1860), na condição de presidente, motivou cada vez mais outras iniciativas que buscavam tornar a carreira dos professores mais atrativa, no intuito de conseguir pessoas habilitadas e comprometidas com o exercício da função do magistério. No Maranhão, por exemplo, o político de carreira e conservador Herculano Ferreira Pena (1849-1849) como gestor principal acreditava que ao conceder uma gratificação paga proporcional ao número de discípulos efetivos nas aulas como providência a ser tomada, “[...] far[ia] mais ativos e zelosos os Professores,” (Maranhão, R. 1849, p. 35), que até aquele momento nenhum incentivo tinham para que suas aulas fossem frequentadas por grande número de crianças. Da mesma forma, o militar conservador Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1861), como presidente, defende

a necessidade de alguma animação direcionada aos professores considerados zelosos, que, “[...] distinguindo-os dos que nenhum esforço fazem pelo progresso do ensino, de que se acham incumbidos, sirva de estímulo [à] imitação” (Maranhão, R. 1861b, p. 27).

Segundo Damasceno (2017) “[...] a profissão do magistério já era pouco valorizada desde sua institucionalização” (Damasceno, 2017, p. 361), principalmente quando se relaciona o valor de seus ordenados com as inúmeras exigências e critérios para o exercício do ofício docente, visto que “[...] sem esperança de bons proventos ninguém queria sujeitar-se ao tirocínio da escola normal” (Oliveira, 2003, p. 203), que era o estabelecimento próprio no período para formação de um docente. Manter esse profissional comprometido com o seu papel de instruir os alunos nos princípios éticos e morais que eram considerados fundamentais para a convivência social, inculcando em cada um deles “a semente da virtude e a ideia de seus deveres” (Carvalho, 2011, p. 222), deveria integrar o conjunto de valores, práticas e representações difundidas e compartilhadas pelos agentes responsáveis pela gestão do ensino primário, difundindo assim uma cultura político administrativa de valorização dos docentes.

Apesar da busca por “[...] elevar[-se] o professor à altura da sua missão e lhe dar nas vantagens do seu ofício a coragem, o gosto, a energia e a força, que ele demanda[ra]” (Oliveira, 2003, p. 224), várias limitações nortearam os governos, sendo a principal delas, a falta de orçamento disponível que dificultavam a efetividade das medidas tomadas, fazendo com que garantias legais de incentivos à carreira nunca fossem concedidas, desestimulando a atuação profissional. Nessa lógica, Oliveira (2003) aponta para um sistema de recompensas e apresenta como sugestão: “[...] nem dê ao professor todas as vantagens de uma vez, nem as dificulte tanto que ele desespere de alcança-las” (Oliveira, 2003, p. 225) na tentativa de conciliar interesses dos professores e do Estado. Por sua vez, o advogado liberal João Silveira de Souza (1859-1861), como presidente da província do Maranhão mobiliza vários instrumentos voltados para a gratificação dos mestres, incluindo o mesmo Art.º 10 da Lei Geral, apresentado à Assembleia Provincial justamente para apontar a necessidade de revisão desses dispositivos.

Carecem de revisão as disposições, que regulam os ordenados e gratificações dos professores: porquanto, além de variarem os ordenados, segundo os aumentos concedidos por diversas leis a certos e determinados professores, ha **o aumento geral de cem mil rs.** votado pela ultima lei do orçamento **todos os que tiverem 400\$ rs.; o aumento de 300\$ rs.** concedido pela de Lei n. 450 de 2 de novembro de 1857 **aos que tiverem mais de dez anos de efetivo serviço; o aumento da quarta parte do ordenado á aqueles, que, estando no caso de ser jubilado depois de 25 anos de serviço,** na forma do art. 12 do regulamento de 2 de fevereiro de 1855, o governo julgar conveniente conservar no magistério: **uma gratificação, que não exceda a terça parte do ordenado, aos que tiverem mais de 12 anos de serviço,** segundo as disposições da lei geral de 15 de outubro de 1827, e da provincial n. 339 de 21 de dezembro de 1853, que foi restabelecida pelo art. 27 da de n. 531 de 30 de julho de

1859, com a declaração de que não podem os professores que estiverem neste caso ser prejudicados, nem pelas disposições do regulamento de 11 de março de 1854, **que estabeleceu um numero determinado de alunos frequentes e aprovados, para terem direito a gratificação de que trata a citada lei geral**, nem por qualquer anterior pagamento de ordenado, concedido aos que tiverem mais de dez anos de serviço (Maranhão, 1860, p. 13, grifo nosso).

Aqui identificamos que os problemas legislativos relacionados aos ordenados e gratificações dos professores, segundo João Silveira de Souza (1859-1861), eram recorrentes, trazendo diversas disposições negativas que resultavam num complicador no momento de aplica-las, visto a falta de homogeneidade nos percentuais e valores sugeridos. Essa situação se encontrava presente nos principais instrumentos legislativos, persistindo inclusive após o Regulamento de 1855, considerado este como o primeiro dispositivo responsável por uma reorganização do ensino elementar e secundário (Castelo Branco, 2019), tendo como parâmetro de comparação o Regulamento da Instrução Pública de 11 de março de 1854. As Leis nº 339 de 1853, nº 450 de 1857 e nº 531 de 1859, mencionadas por João Silveira de Souza (presidente/1859-1861), não aparecem no levantamento de Castro (2009), em *Leis e Regulamentos da Instrução Pública Maranhense*, na medida em que tratavam de aspectos orçamentários e financeiros mais descritivos; mas como se pode verificar são importantes para uma análise mais detalhada das fontes visto que trazem elementos indispensáveis para a compreensão da situação orçamentária do ensino no período.

No Pará, o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha, no período em que atuava como diretor da instrução (1852-1854), lembrava que o artigo 13 da Lei n.º 237, de 28 de dezembro de 1853, havia previsto como incentivo aos docentes o aumento de seus vencimentos, iniciativa que buscava “[...] distinguir por meio da recompensa o mérito do demérito” (Pará, D. 1854, p. 5), sendo portanto indispensável o seu cumprimento. Esse tipo de medida de estímulo docente foi sugerida por vários outros gestores ligados ao ensino primário paraense: 1) o presidente Sebastião do Rego Barros (1853-1855/militar) “[...] julg[ava] necessário melhorar a sorte dos professores” (Pará, R. 1854, p.11), pois acreditava que só assim conseguiria atrair candidatos suficientemente habilitados; 2) o professor e diretor interino da instrução João Batista Passos (1855-1855), enfatizava “[...] que se elev[ass]e a gratificação dos professores” (Pará, D. 1855, p. 5), e caso houvesse algum tipo de impedimento, esse incentivo poderia ser repassado aos seus substitutos; 3) Leitão da Cunha (1858-1858), na função de chefe do executivo, defendia que o governo deveria “[...] ainda com sacrifícios, [...] melhorar a posição dos professores do ensino primário” (Pará, R. 1858, p. 12).

Segundo o presidente do Pará, o militar liberal Joaquim Raimundo de Lamare (1867-1868), para conseguir uma geração bem educada seria necessário “[...] atrair para elas

homens instruídos, morigerados e de vocação, bons mestres porque estes [eram] como segundos pais da juventude” (Pará, R. 1867, p. 35); já para o diretor da instrução, o advogado conservador Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870), o aumento no vencimento docente estabelecido na lei do orçamento provincial em vigor tinha produzido como resultado “[...] de ser o mestre-escola procurado por maior número de candidatos, o que também [tinha] proporcionado escolherem-se os mais habilitados” (Pará, D. 1868, p. 15). Contudo, para o advogado conservador Abel Graça (1871-1872), na condição de vice-presidente, resultados como esse eram esperados, pois “[...] bons vencimentos atra[ia]m sempre os bons servidores” (Pará, R. 1871, p.9) na medida em que aqueles que melhor serviam são também os que mais procuravam e mais sabiam zelar sua independência pessoal.

No período em que esteve à frente da chefia do executivo paraense, o advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1875-1876) registrava que os incentivos aos professores não deveriam se restringir à melhoria de seus salários, tendo a intenção de “[...] rodear o professorado de garantias de outra ordem” (Pará, R. 1876a, p. 18); necessidade que segundo o diretor da instrução pública, o médico e escritor Joaquim Pedro Correia de Freitas (1875-1881), era essencial para o bom exercício da profissão, na medida em que colocaria os docentes “[...] ao abrigo das vinganças políticas e dos caprichos dos mandões da aldeia” (Pará, D. 1877, p. 42); proteção que possibilitaria que cuidassem melhor de seus deveres, além de tornar a profissão mais desejada.

Destarte, normalmente quando se notifica sobre os ordenados destinados ao magistério, a associação da má remuneração com o baixo rendimento no ambiente escolar quase é automático, e justamente por isso, o desempenho dos professores primários é constante nos relatórios presidenciais, predominando críticas referentes aos *modos de atuar e agir*; posicionamentos que nos apontam para dois grupos distintos: aquele que apresenta falas de governantes e inspetores/diretores da instrução que preferem destacar um desempenho docente considerado ruim, apontando-os como responsáveis diretos pelo mau estado da instrução pública; e o grupo, que prefere evidenciar a atuação dos bons mestres e como o Estado poderia oferecer-lhes melhores condições para o exercício de suas funções.

Em relação ao primeiro grupo, no Maranhão, se no dispositivo do presidente e advogado João José de Moura Magalhães (1844), percebe-se o mau estado do ensino, atribuído principalmente à “[...] ignorância e falta de zelo dos professores” (Maranhão, R. 1844, p. 6); para o comendador e conservador Antônio Joaquim Alvares do Amaral (1848-1849), os baixos resultados na escolarização das crianças se devia segundo este presidente, ao ineficaz trabalho dos docentes que eram “[...] desleixados, e não mostra[va]m zelo de qualidade alguma”

(Maranhão, R. 1848, p. 12), sendo necessário a criação de medidas que coibissem ditos posicionamentos, evitando que os professores vitalícios se acomodassem, ao propor a revisão de tal garantia, pois fazia com que os seus detentores apresentassem baixo rendimento depois de obter o novo status.

Ao apontar os problemas mais recorrentes na instrução pública maranhense, o advogado conservador Eduardo Olímpio Machado (1851-1852) destacava como presidente que “[...] a maior parte dos professores não cumpr[iam] seus deveres” (Maranhão, R. 1851, p. 12); já para o inspetor José da Silva Maia (1857-1857), a gravidade dessa problemática se devia a que algumas disposições regulamentares não traziam o resultado esperado porque ficavam “[...] a mercê da vontade dos professores, o que atribu[i] ao pouco ou nenhum zelo destes funcionários [com o ensino]” (Maranhão, I. 1857, não paginado). Contudo, se para o advogado liberal João Silveira de Souza como presidente (1859-1861), o baixo número de estudantes que haviam realizado os exames, se associa à “[...] negligência de alguns professores, que não cumpr[ia] m convenientemente as suas obrigações” (Maranhão, R. 1860, p. 12); para o advogado conservador Benevenuto Augusto de Magalhães Taques também presidente (1857- 1857), “[...] a grande dificuldade neste assunto [era] ter professores capazes [e] zelosos” (Maranhão, R. 1857b, p. 10), interessados com bons resultados na instrução pública primária. Entretanto, para Antonio Alves de Souza Carvalho (1866-1867), ao tratar como presidente da baixa participação de estudantes nos exames, reconhece o baixo desempenho docente; mas responsabiliza a “[...] falta de zelo e esforço da parte dos mestres, [ao] mau habito, em que estão os pais de retirarem os filhos das escolas” (Maranhão, R. 1867a, p. 10), estabelecendo assim uma espécie de relação causa e efeito que seria determinante para a atuação desses profissionais.

Sem embargo no Pará, enquanto o magistrado liberal Bernardo de Souza Franco (1841-1842), acreditava como vice-presidente da província, que as principais causas do atraso da instrução primária eram “[...] a imperícia, e desleixo de alguns professores” (Pará, R. 1842, p. 13), e a notícia de que “professores deixam de cumprir as obrigações a que se ligaram” (Pará, R. 1844, p. 54) era constantemente reportada pelo magistrado liberal Manoel Paranhos Veloso (presidente/1844-1845); para o militar liberal Jerônimo Francisco Coelho (presidente/ 1848-1850), “[...] os mestres em geral [eram] pouco idôneos (Pará, R. 1848, p. 52), e “[...] não poucas vezes se verá entregue [à] sorte de uma escola a instituidores sem consciência do seu dever e do papel que representam” (Pará, R. 1861, p. 20), segundo o advogado liberal e presidente Francisco Carlos de Araújo Brusque (1861-1864).

Alguns diretores da instrução paraense, por outro lado, procuram relacionar o impacto da falta de professores comprometidos com a função no estado da instrução pública da

província. O magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1852-1854), foi enfático como diretor da instrução, ao concluir que os esforços realizados em prol do desenvolvimento do ensino primário da província seriam praticamente inúteis “[...] enquanto tive[sse]mos de haver-nos com os mestres que regem algumas de nossas escolas” (Pará, D. 1854, p.1-2). Já, o médico, escritor e diretor Joaquim Correia de Freitas (1875-1881), apelava para que o governo empregasse todos os esforços possíveis para reestabelecer as aulas que tivessem uma frequência muito baixa de estudantes, mas “[...] se a causa fo[sse] o professor, removamo-lo ou demitamo-lo, conforme a sua categoria” (Pará, D. 1877, p. 43); situação que aconteceu com uma professora da cidade de Óbidos, conforme atesta o jornalista liberal Joaquim José de Assis (1861-1867), na condição de diretor, que “[...] indisposta por tal forma com os habitantes dessa cidade, [...] a sua escola não tinha mais que uma aluna” (Pará, D. 1863, p. 10).

Com relação ao segundo grupo na contramão, as práticas discursivas de gestores responsáveis pela instrução primária do Maranhão e Pará, destacaram que os docentes, segundo a avaliação, cumpriam as atribuições exigidas de seu ofício. No Maranhão, o presidente João Lustosa da Cunha Paranaguá (1858-1859) analisava que assim como muitos mestres deixavam desenvolver bem as suas atividades; “vários professores cumpr[ia]m com os seus deveres” (Maranhão, R. 1859a, p. 13). Já para Eduardo Olímpio Machado (1854-1855), reconhecendo a atuação desses dois grupos de docentes, a adoção do sistema de professores adjuntos estabeleceria uma espécie de escola prática de docentes, que permitiria que aos poucos fossem se “[...] substituindo o mau pessoal deste interessante ramo do serviço público por uma mocidade esperançosa e profissional” (Maranhão, R. 1855a, p. 19); algo que naquele momento seria difícil de se conseguir por outras alternativas. No entanto, para o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1863-1863), enquanto chefe do executivo maranhense, reconhece um progressivo desenvolvimento em que estava inserido o ensino público primário como resultado da colaboração dos pais na tarefa de enviar seus filhos para as escolas “[...] como [também] dos professores em desempenhar seus deveres” (Maranhão, R. 1863b, p. 13), reconhecendo assim a boa atuação de sua equipe de magistério e a importância que eles tinham para o desenvolvimento da instrução e educação da província.

Quadro 21: Mapas das professoras de primeiras letras da província do Maranhão (1848-1849)

Nº	Lugares das Escolas	Professoras	Matriculadas	Aprovadas
1	Capital – Freguesia da Vitória	D. Henriqueta Cândida Ferreira	30	
2	Capital – Freguesia da Conceição	D. Esther Leopoldina Pinheiro	49	
3	Capital – Recolhimento	D. Maria Joaquina Ramos Vilar	12	
4	Guimarães	D. Maria Firmina dos Reis	12	
5	Alcântara	D. Ana Joaquina de Seixas Correia	17	1
6	São Bento	D. Theodolina Maria Alves de Melo	11	
7	Viana	D. Ana Clara Pereira	18	
8	Mearim	D. Francisca Evarista Maciel	16	
9	Itapecuru-mirim	D. Carolina Maria Ribeiro	12	
10	Rosário	D. Josefina Amália de Moraes Silveira	2	
11	Brejo	D. Rosa Maria de Castro	25	1
12	Caxias	D. Guilhermina Rosa de Alcovia	24	

Fonte: Elaborado pelo Autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos Diretores da Instrução Pública no Pará no período de 1843/1849.

Nos relatos da província do Pará, percebem-se algumas particularidades quanto ao bom desempenho de alguns de seus mestres. O advogado liberal e proprietário rural Antônio Coelho de Sá e Albuquerque (1859-1860), por exemplo, declarava como presidente, que dentre as escolas que havia visitado existiam professores “[...] dignos das maiores atenções e respeitos da parte do Governo pelos interesses que toma[va]m pelo adiantamento dos seus discípulos, e pela dedicação com que cumpr[ia]m os seus deveres” (Pará, R. 1860, p. 9). Fala semelhante é registrada pelo advogado liberal e jornalista Joaquim José de Assis (1861-1867), que após ter sido informado como diretor da instrução sobre o modo como os mestres das diferentes freguesias e povoados desempenhavam as obrigações de seus cargos, chegava à conclusão de que “[...] poucos [eram] os professores que não [eram] modelos de um bom mestre (Pará, D. 1863, p.9). Relatos que endossados pelo médico, escritor e diretor Joaquim Correia de Freitas (1875-1881), registram que “o professorado, de ano para ano, [ia] melhorando” (Pará, D. 1877, p. 42) e por isso conseguiria oferecer melhores garantias aos pais que enviavam seus filhos para as aulas.

Verifica-se assim, que o governo constantemente associava o estado da instrução primária das províncias como resultado direto da atuação dos mestres, e utilizando-se do discurso de garantir à sociedade a melhoria no ensino e a sua retirada de uma condição de atraso, buscava justificar e legitimar a necessidade de fiscalização dos professores. Dessa forma, as autoridades “[...] estabeleciam um padrão de cobrança a ser seguido rigidamente sem que nenhuma contrapartida fosse garantida ao profissional para o cumprimento de seus deveres” (Damasceno, 2017, p. 366), e utilizaram-se das legislações para delimitar tais exigências.

Por isso, que vários discursos destacam a necessidade de um magistério habilitado, que fosse capaz de atender às exigências determinadas pelo governo central, manifestadas muitas vezes em reformas de ensino propostas pelos presidentes de província. No Maranhão, a fala do magistrado liberal Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) na condição de presidente, exemplifica bem essa exigência, quando declara como um dos principais desafios a serem alcançados, a necessidade de se “[...] criar um corpo de professores hábeis, morigerados e exatos cumpridores de seus deveres” (Maranhão, R. 1866, p. 16). Essa necessidade é constantemente apresentada nos relatórios, na medida em que presidentes e inspetores da instrução maranhense apresentavam duras críticas ao nível de habilitação do quadro docente, como por exemplo, quando o político de carreira e conservador Herculano Ferreira Pena (1849- 1849) indica como presidente, a má formação dos mestres, como um dos maiores obstáculos ao ensino; isto é, “[...] consist[ia] sem duvida alguma na incapacidade dos Professores de 1.^{as} Letras” (Maranhão, R. 1849, p. 34); registro similar ao do seu sucessor Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851/conservador), quando aponta uma vez mais, ter “[...] sido constantemente consignada a incapacidade dos Professores (Maranhão, R. 1850, p. 28).

No Pará, o magistrado conservador João Antônio de Miranda (1840-1840), enquanto chefe do executivo, ao comentar sobre a Lei n.º 33, de 1839, cuja finalidade era a de prover as escolas da província com mestres habilitados, analisava “[...] que talvez hoje, [quanto ao seu corpo docente] como se expressa a Câmara Municipal desta Cidade, não possui um só, que seja perito na sua profissão” (Pará, R. 1840, p. 21); e esse tipo de relato também é encontrado no final do Império, quando o advogado conservador Raimundo Nina Ribeiro (1888-1889) concluía como diretor, que naquele momento “[...] não temos ensino primário, pois não temos professores dignos desse nome, com raríssimas exceções” (Pará, D. 1889, p. 2), apontando a promulgação da Lei nº 1.224 de 3 de dezembro de 1885, como a responsável por essa situação desastrosa, ao determinar a extinção da Escola Normal, instituição responsável pela formação desse profissionais.

Além disso o desinteresse de pessoas mais capacitadas em ocupar a docência foi destacado na fala do magistrado liberal Bernardo de Souza Franco (1841-1842), que enquanto vice-presidente, alegou que muitas das cadeiras de 1.^{as} Letras ainda não haviam sido providas “[...] por falta de pessoas hábeis” (Pará, R. 1841, p. 19) para examinar os professores. Nessa lógica, o também magistrado liberal Manoel Paranhos Velozo (1844-1845), destacava como presidente, que um dos principais elementos para o progresso e aperfeiçoamento do ensino, era a presença de “[...] homens dotados dos conhecimentos e mais requisitos necessários para ensinar” (Pará, R. 1844, p.54-55). Por outro lado, se para o médico José Joaquim da Cunha

(1852-1853), no exercício da mesma função, complementa que as melhores instituições nulificam-se quando o pessoal é mau, e os “[...] que exercem a profissão de ensinar a infância [...] são quase sempre destituídos das habilitações necessárias” (Pará, R. 1853, p. 12); para o militar, fazendeiro e conservador Miguel Guimarães (o Barão de Santarém/1855-1856), na sua opinião como vice-presidente, “[...] quase todos os professores t[inha]m falta da maior parte dos conhecimentos que são exigidos para o magistério” (Pará, R. 1855, p. 16). Incapacidade essa de cumprir com as atribuições previstas na prática pedagógica, que também foi criticada pelo militar liberal Henrique Rohan (1856-1857), quando registra como presidente do Pará, que os professores das cadeiras providas, nem sempre tinham “[...] as necessárias habilitações, para desempenharem as obrigações do magistério” (Pará, R. 1856, p. 10).

Já com respeito aos diretores da instrução paraense na situação apresentada, se destacam os impactos negativos no estado do ensino primário no período. Se o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1852-1854), relaciona as más condições em que se encontrava o setor à “[...] falta absoluta de habilitações, tanto intelectuais como morais em boa parte dos mestres” (Pará, D. 1854, p. 2); o advogado e jornalista liberal Joaquim José de Assis (1861-1867), é mais crítico e pessimista quando afirma que o pessoal do magistério está infelizmente muito longe ainda de ser sofrível (Pará, D. 1863, p. 7), salvas honrosas exceções. Não entanto, o médico e escritor Joaquim Correia de Freitas (1875-1881), prefere apresentar ações que permitiriam o cumprimento da maior parte dos deveres ligados ao ensino, recomendando como a primeira dela que se “[...] prepare o mestre de escola” (Pará, D. 1881, p. 6); ação determinante para que outras ações como, a fundação de escolas em toda parte que tivesse necessidade, e a facilitação do acesso à instrução e educação para as classes populares, obtivessem o êxito almejado, concordando assim com o advogado conservador Francisco Correia e Benevides (1875-1876), que como presidente defende que “[...] sem o mestre habilitado, moralizado e dedicado, não haverá [nunca] escola” (Pará, R. 1876, p.18).

Verifica-se assim a existência de uma série de discursos de presidentes e diretores ou inspetores da instrução pública primária das províncias do Pará e do Maranhão, fazendo a defesa do papel docente como uma função social e ministério moral, apresentando críticas quando considerava que a profissão não era abraçada como sacerdócio, mesmo reconhecendo que os baixos salários oferecidos não conseguiam atrair pessoas mais habilitadas para exercer a carreira, além da avaliação de desempenho e zelo desses profissionais. Contudo, nota-se uma “[...] incoerência entre o discurso oficial e a absoluta ausência de uma política efetiva de valorização do profissional do magistério” (Damasceno, 2017, p. 369), com implicações negativas perceptíveis nessas duas províncias.

A cultura político-administrativa paraense e maranhense visando a atuação dos presidentes, inspetores/diretores da instrução e dos diretores de escolas aqui expostos, coloca em relevo como o período integral dos mandatos na concretização dos atos administrativos em ações realizáveis depende em grande medida da dedicação à gestão pública, motivo pelo qual foram escolhidos para este estudo os presidentes e diretores/inspetores que mais tempo tiveram interinamente no controle. Mas por outro lado, se a cultura político-administrativa parece depender da intermitência ou não dos mandatos, já que as mudanças excessivas e repentinas de gestores comprometeram ideias defendidas como também a execução das ações aprovadas pela Assembleia provincial que não foram executadas ou estiveram ignoradas pelos subsequentes indicados ao posto para driblar a efetividade das ações ou diminuir a administração do comando anterior; mesmo com essas intermitências, no entanto, indicativos nas notificações dos presidentes e dos inspetores por meio dos regulamentos apontam também para outras variáveis que balizam a cultura político-administrativa: 1) os interesses políticos e pessoais dos gestores em função da escalada de carreiras e funções; 2) as intencionalidades de gestores comprometidos com a instrução pública; 3) a formação integral do gestor e a clareza de medidas a serem tomadas em função do ensino na província; 4) as retomadas de ideias já defendidas e de ações já executadas por gestões anteriores que serviram de alicerces para possíveis reformas via regulamentos. Em outras palavras, compreender a cultura político-administrativa como fenômeno social significa que os posicionamentos dos sujeitos e, sobretudo, de seus grupos não se determinam apenas por sua posição social, mas sim por um conjunto de circunstâncias: família, religião, formação, ideologias políticas e as redes de amigos (Berstein, 1998).

4.2 Os mecanismos de controle da atuação docente no Pará e Maranhão

Da inspeção do ensino depende inteiramente o seu resultado. Só a vigilância e a fiscalização constante pode conter os professores no cumprimento dos seus deveres. Ora, nada mais necessário e nada mais difícil entre nós. O professorado exige dedicação, e a fiscalização do ensino demanda grande severidade e energia de caráter. Em pequenos lugares, principalmente onde a opinião publica não existe ou pouco vai, aquele professor, que não conhece a religião do dever, esquece facilmente as suas obrigações, que abandona para dar-se aos prazeres, ao comercio, a desídia, a rabulice e a política (Maranhão, R. 1857b, p. 11).

A fala do advogado conservador Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857- 1857), apresentada à Assembleia Provincial no dia 20 de agosto de 1857, como presidente da província do Maranhão, reflete um período da história da educação brasileira, no qual o poder provincial centraliza ações de controle sobre os professores, sob a justificativa de que a situação da instrução primária era uma consequência direta da atuação de seus mestres. Com o processo

de formação dos Estados Modernos e a constituição dos sistemas nacionais de ensino, mestres que antes eram responsáveis por todo processo de instrução, definindo desde o lugar das aulas até o acompanhamento dos alunos, passaram a ter a sua metodologia e a forma de exercer a sua atividade, fiscalizadas periodicamente por agentes ligados diretamente à presidência da província.

Durante o século XIX, várias leis e regulamentos voltados para a instrução pública e para o processo de recrutamento dos candidatos ao magistério surgiram em diversas instâncias do ensino, na tentativa de impor-se “[...] certa regularidade e controle nos mecanismos de constituição dos quadros docentes” (Gondra; Schueler, 2008, p. 168); fato que pode ser atestado nas regras de exame, nos concursos, seleção e nomeação de professores públicos. Souza (2013), destaca o papel desse controle, quando aponta para o Governador Dr. João Ferreira de Araújo Pinheiro (1908-1911), que afirmava que “[...] enquanto [seja] necessário que se ponha a escola ao alcance tão fácil às classes mais abastadas quanto às mais desprestigiadas, é igualmente indispensável moralizá-la pela ação do professor”. (Souza, 2013, p. 125).

As exigências comportamentais focadas na boa conduta e disciplina dos clérigos haviam sido transpostas para essa nova classe de professores, que tinham a tarefa de difundir o ensino, no intuito de garantir a ordem social e o desenvolvimento moral, intelectual e político das camadas sociais, sendo que “[...] a legislação [...] foi elaborada e utilizada para a realização de tal propósito” (Ananias, 2011, p. 151), havendo constantes propostas de agentes diretamente ligados ao Poder Central, solicitando reformas na instrução. Apontada como um dos principais problemas do setor, a necessidade de ordenação da carreira docente acabava representando uma parte significativa desses regimentos, através da “[...] normatização da conduta moral, das jubilações [e] licenças, [dos] processos, salários, formas de demissão [e] remoção, [assim como das] aposentadorias, concursos, exames e habilitações, horários, divisão, métodos e procedimentos para o cotidiano das aulas” (Ananias, 2011, p. 152).

A partir da Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, o conhecido Ato Adicional, que realizou algumas alterações e adições à Constituição do Império, apareceram em todas as províncias legislações sobre a carreira dos professores, regimentando processos como os de licenças, aposentadorias, gratificações, entre outros, sem deixar de lado o controle estatal sobre o exercício do magistério. É importante enfatizar que, apesar de ter-se delegado às províncias o papel de criar suas próprias leis acerca do ensino elementar e secundário, diferentemente do que alguns afirmam, “[...] mantinha-se o esforço governamental, agora conferido aos governos locais, de enquadrar a conduta dos professores e o exercício do magistério nas normas estabelecidas” (Stamatto, 2011, p. 139).

É notável como se buscava por meio de melhores testes seletivos, montar uma melhor equipe de profissionais dedicados ao magistério, para que assim o processo escolar tivesse um maior suporte de pessoal, capaz de gerar os avanços necessários. A Lei Geral de 1827 determinou os exames, “[...] como estratégia de capacitação ao magistério e definiu algumas condições para o ingresso na docência” (Rudakoff, 2019, p. 73), estruturando-os pelo menos em duas etapas distintas e complementares: uma de cidadania e moralidade; outra de avaliação dos saberes exigidos para o cargo. Na primeira, era necessária uma comprovação do candidato de que era um cidadão brasileiro em pleno gozo dos seus direitos (Brasil, 1827, art. 7º, art. 8º), além de um atestado de bom comportamento. Após a aprovação, na segunda, os candidatos seriam avaliados publicamente perante os presidentes, em conselho, e aqueles que fossem considerados mais dignos pelo governo, seriam nomeados de forma vitalícia (Brasil, 1827, art. 7º, arts. 7º e 14).

Nesse período, o rígido controle exercido sobre a conduta dos docentes foi uma medida considerada pelo Poder Central como necessária, uma vez olhares desconfiados da sociedade, por mais que admirassem sua dedicação por buscar e transmitir conhecimentos, também lhes temiam “pela natureza da profissão, pela proximidade à mocidade, e por terem (se quisessem) como contaminá-la com os nocivos germes da desobediência à fé, à lei e à Coroa” (Castro, 2017, p.100), pois acreditavam que seus estudos poderiam deixá-los mais suscetíveis a posturas contrárias e desestabilizadoras da ordem social.

Para fiscalizar o cumprimento dessas finalidades idealizadas para a instrução e previstas nas leis e regulamentos destinados ao ensino primário, várias instituições reguladoras foram criadas durante o Império, dentre as quais, se destacaram: as Inspetorias ou Diretorias da Instrução Pública; as Delegacias Literárias e os Conselhos da Instrução Pública. No Pará, o magistrado conservador João Antônio de Miranda (1840-1840) defendia como presidente a necessidade de criação instituições desse tipo na província, para que a instrução primária local pudesse ser melhor organizada.

Trinta e sete escolas de primeiras letras, Senhores, necessitam de um centro, que não seja o Governo, ao qual dirijam todas as suas requisições, manifestem as suas necessidades, enviem os mapas, e quadros estatísticos exigidos pelo Governo por intermédio desse mesmo centro. No passado relatório se vos mostrou a necessidade desse ponto de unidade, pedindo-se vos a criação de um Diretor da Instrução primária. A esse Diretor deve competir por si, ou por intermédio de delegados, a inspeção e fiscalização das escolas, a organização dos seus regulamentos internos, o regime e método prático do ensino, a escolha dos compêndios, e modelos e, submetendo tudo a aprovação do Presidente da Província (Pará, R. 1840, p. 22).

Verifica-se que logo no ano seguinte, na Lei n.º 97 de 28 de junho de 1841, pioneira na regulamentação da instrução primária e secundária da província paraense,

sancionada pelo magistrado liberal e vice-presidente Bernardo de Souza Franco (1841-1842), em seu artigo 22, estabelece que haveria “na Capital da Província um Diretor da Instrução Pública” (Pará, Lei n.º 97 de 1841), delimitando suas atribuições, dentre as quais, uma das principais se centrava “[...] inspecionar e fiscalizar todas as escolas públicas e particulares por si e por intermédio das Câmaras Municipais respectivas” (Pará, Lei n.º 97, 1841), além de dar aos professores todas as instruções e esclarecimentos necessários para o desempenho de suas obrigações, exigindo dos mesmos as informações que achasse necessária. Pelo artigo 25 da mesma lei, se criava também o Conselho da Instrução, composto pelo Diretor da Instrução e todos os professores do Liceu.

Souza Franco (1841-1842) defendia que a inabilidade dos professores seria remediada com exames mais severos para os candidatos a ocuparem as novas cadeiras, acreditando que a concessão de autorização ao Governo “[...] para poder fazer inspecionar as escolas do interior pelo Juiz de Paz, Subdelegado, Delegado, ou Juiz Municipal” (Pará, R. 1842, p. 13), seria uma medida que ajudaria essa iniciativa. Já segundo a fala do vice-presidente João Maria de Moraes (1847-1847), essas instituições estabelecidas na Lei, ainda não estavam conseguindo obter os resultados previstos, haja vista o estado recorrentemente insatisfatório da instrução pública, motivado, entre outros fatores, pelo que o gestor chamou de “independência das escolas” enquanto à ação da Diretoria e do Governo, em virtude da “[...] falta de quem as inspecione, e fiscalize, [e avaliassem] se os Professores cumpr[ia]m os seus deveres” (Pará, R. 1847, p. 10); entretanto não duvidava do potencial dessas medidas estabelecidas na Lei de 1841, pois estava convencido de que “[...] estabelecida a inspeção das escolas, e continuando vós a decretar os mesmos fundos, que na Lei do corrente ano financeiro se acham consignados para ocorrer a essa necessidade” (Pará, R. 1847, p. 11-12), pouco a pouco a situação desapareceria. Já o militar liberal Jerônimo Francisco Coelho (1848-1850) destacava como presidente, que “[...] longe das vistas da presidência, [os professores] não pode[ria]m ser devidamente inspecionados” (Pará, R. 1848, p. 52), o que prejudicava a confiabilidade de suas informações.

No mesmo ano em que o Pará criou a sua Diretoria Geral da Instrução Pública e o seu Conselho da Instrução; o Maranhão, por meio da Lei n.º 115 de 1 de setembro de 1841, cria a sua Inspetoria da Instrução Pública, que objetivava “[...] manter o controle da [instrução] escolar da província, estabelecendo aos professores como deveriam desempenhar suas funções” (Castro, 2017, p. 109). Dois anos depois, a Lei n.º 156, de 15 de outubro de 1843, sancionada pelo magistrado conservador Jerônimo Martiniano Figueira de Melo (1843-1844), criaria como presidente, os lugares de Inspetor e Secretário da Instrução Pública, “[...] não podendo o Inspetor ser professor público” (Castro, 2009, p. 69), enquanto o segundo, poderia ser qualquer

um dos Lentes do Liceu. Nesses termos, competia ao Inspetor fiscalizar todas as escolas, e estabelecimentos na forma da lei, presidir a congregação do Liceu, julgar as faltas dos professores, além de outras funções, ficando também sob sua responsabilidade, “[...] todas as atribuições que ora competem ao Diretor do Liceu” (Castro, 2009, p. 69).

Embora criada em 1841, e tendo os lugares de Inspetor e Secretário da Instrução Pública estabelecidos em 1843, somente em 1844, com o encerramento da Balaiada, que a província maranhense, passou a contar com um órgão responsável pela fiscalização dos estabelecimentos de ensino e garantia do cumprimento das previsões estabelecidas. Francisco Sotero dos Reis, latinista e primeiro Diretor do Liceu Maranhense, além de ter ocupado vários outros cargos da administração governamental, foi também o primeiro Inspetor da Instrução Pública, e por ser decano do Liceu Maranhense “[...] ocupou com muita frequência o cargo de inspetor interino durante as muitas interrupções das gestões dos inspetores efetivos” (Coelho, 2017, p. 32), que em geral acabavam se ausentando com frequência da função, por precisarem de outros cargos, que permitissem incrementar o sustento.

Em virtude das constantes ausências, além de outros problemas relacionados ao setor, o presidente Eduardo Olímpio Machado (1851-1852) denunciava que a instrução primária passava por problemas recorrentes, registrados em quase todos os relatórios governamentais, nos quais se indica como maior responsável, o fato do “[...] sistema de inspeção adotado não ter sido proveitoso” (Maranhão, R. 1851, p. 12). Na contramão, o inspetor interino Francisco Baltazar da Silveira (1853-1854), defende que a instituição de inspetores e delegados da instrução pública na província representava o melhoramento que passava o setor, pois resultara na uniformidade na direção das escolas, além de mais regularidades na distribuição das matérias, frutos de uma “[...] maior e mais imediata vigilância” (Maranhão, I. 1854, não paginado) exercida por empregados que possuíam uma finalidade especial e determinada.

Os delegados da instrução pública mencionados pelo inspetor Francisco Baltazar, também conhecidos como delegados literários, “[...] foi um cargo criado com o intuito de auxiliar os trabalhos da inspeção pública” (Coelho, 2017, p. 40), principalmente na fiscalização das cidades, vilas ou freguesias mais distantes. No Pará, a Lei n. 203, de 27 de outubro de 1851, sancionada pelo advogado conservador Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852), que na condição de presidente em seu artigo 21, estabeleceu que o Governo, sob proposta do Diretor da Instrução, nomearia “[...] em cada localidade que tivesse uma escola, um Delegado e um suplente para o substituir em seus impedimentos” (Pará, Lei n.º 203, 27 out. 1851), sendo que os ocupantes ao cargo não teriam direito a gratificação ou ordenado, nem atuariam na capital

da província, na medida em que o Diretor da Instrução era o responsável por atuar em dita localidade.

A legislação paraense de 1851 deixa claro que os delegados eram subordinados ao Governo da Província e ao Diretor da Instrução, ficando responsável pela execução das Leis, dos regulamentos e das ordens de seus superiores, tendo como competências: a fiscalização tanto das escolas públicas, quanto das particulares; a remessa dos mapas das escolas; inspecionar e visitar os estabelecimentos de ensino, dentre outros. O Regulamento de 5 de fevereiro de 1852, delimita melhor as suas atribuições no 3º capítulo intitulado *Inspecção e Governo das Escolas*, no qual se prevê dar partes das faltas graves cometidas pelos professores, além de atestar a frequência docente, para efeito de pagamento dos ordenados ao Diretor da Instrução.

Ambrósio Leitão da Cunha (1852-1854), no exercício da diretoria da instrução pública paraense e como magistrado conservador, ao registrar que muitas escolas do interior no período funcionavam apenas nos registros enviados por seus professores para o pagamento dos seus ordenados, afirma que tal situação escandalosa havia cessado, a partir da “[...] criação dos delegados da instrução pública nas localidades em que exist[ia]m escolas” (Pará, D. 1854, p. 3); caso cumprissem bem com as suas atribuições, “[...] zelar pela conduta dos professores e no modo porque eles desempenham suas obrigações” (Pará, D. 1854, p. 7); então estaria “certo que a reforma da instrução pública estaria em meio caminho” (Pará, D. 1854, p. 4), restando apenas atender as habilitações literárias dos mestres para que os menores em idade escolar conseguissem se matricular e frequentar as aulas.

Já para o advogado conservador Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875), se “[...] muitas escolas [...] em geral não [eram] bem inspecionadas pelos delegados literários” (Pará, R. 1875a, p. 21), ou porque esses profissionais não eram habilitados, ou pela relação pessoal que mantinham com os professores, de amizade ou inimizade, segundo sua opinião como presidente; para o médico, escritor e diretor Joaquim Pedro Correia de Freitas (1875-1881), “[...] em sua maioria os delegados literários não cumpr[ia] m bem os seus deveres” (Pará, D. 1877, p. 59), ou porque lhes faltavam capacidades, ou por deixarem de inspeciona-la convenientemente, por morarem distante do local em que funcionavam as escolas, para além de paróquias em que apenas se tolerava os que exerciam essa função, “[...] só porque [tinham] na devida consideração a sua boa vontade, e porque precisa[m] nelas de quem a represente e passe atestados de frequência aos professores” (Pará, D. 1877, p. 59).

No Maranhão, a primeira menção ao cargo de delegado da instrução, ou delegado literário, encontra-se no artigo 4.º da Lei n.º 156, de 15 de outubro de 1843, que estabelecia que

“[...] em todos os lugares onde houver professores públicos, o Governo sob proposta do Inspetor nomear[ia] Delegados da Instrução Pública” (Castro, 2009, p. 69). Já na Lei n.º 267 de 17 de dezembro de 1849, se determinava que “[...] os Delegados da Instrução dev[iam] residir nas cidades, vilas e povoações” (Castro, 2009, p. 91), e reunirem a essa circunstância a precisa ilustração e residência. O Regulamento da Instrução Pública de 2 de fevereiro de 1855, em seu artigo 4º e o Regulamento de 1874, no artigo 101, apresentam as atribuições destinadas ao cargo, que foram sendo substancialmente alteradas durante o Império.

No regulamento de 1855 os ocupantes dessa função eram encarregados da “[...] fiscalização das aulas públicas e particulares, principalmente no interior da província, recebendo e transmitindo informações e ainda inventariando os utensílios constantes na escola” (Coelho, 2017, p. 42). Já no regulamento de 1874 se acrescenta a suas atribuições, a necessidade de visitar-se as escolas públicas e particulares para atestar se as leis e regulamentos do ensino estavam sendo cumpridos, além de terem que impor multas aos pais que não enviassem suas crianças em idade escolar para as escolas, para além de outras previsões legais.

A atuação dos delegados literários no Maranhão é analisada em vários discursos de presidentes e inspetores da instrução pública da província, principalmente ao se analisar a necessidade de melhorar a fiscalização das escolas mais afastadas do interior. Segundo o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (presidente/1863-1863), “[...] e[ra] ainda muito difícil entre nós fiscalizar bem a instrução disseminada pelo interior” (Maranhão, R. 1863b, p. 11), pela falta de agentes habilitados, e justamente por isso, o advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1876-1878) recomendava ao Diretor da Inspetoria da Instrução Pública, que “[...] chamasse a atenção dos delegados literários para a importância das atribuições que lhes compet[ia]m” (Maranhão, R. 1877, p. 37). Já para o professor e inspetor Antônio Jansen de Matos Pereira (1886-1886), o cargo de delegado literário “[...] era no geral[,] confiado a agentes políticos” (Maranhão, I. 1886, p. 25), e por estar convencido dessa realidade, a nova diretoria da Inspetoria da Instrução Maranhense, no período, substituiu delegados de diversas localidades.

Assim, percebe-se que os delegados literários do Maranhão e Pará, eram nomeados pela indicação dos inspetores ou diretores da instrução pública, havendo uma alta rotatividade na função, influenciada pela grande intermitência no cargo de inspetor/diretor da instrução pública, motivada pelo jogo de interesses instaurado nos processos de indicação dos cargos para a administração pública no Império. Para o cargo de “[...] delegado da instrução não havia remuneração” (Coelho, 2017, p. 85), fazendo assim com que os ocupantes dessa função exercessem outra ocupação assalariada que prejudicavam diretamente a atividade de

fiscalização do ensino. O caráter não remunerado do cargo indica a procura de destaque e notoriedade por quem ocupasse o cargo, possibilitando oportunidade de ascensão na carreira pública e política.

Várias falas de presidentes e diretores paraenses discutem dita questão e os impactos que a gratuidade da função produzia na atuação desses sujeitos. No Pará, o militar liberal e vice-presidente João Maria de Moraes (1847-1847), ao relatar que a falta de agentes de inspeção e fiscalização das escolas era o problema que considerava como mais grave no setor, reconhecia que não era “[...] fácil achar em todos os lugares pessoas, que [quisessem] gratuitamente encarregar desse trabalho” (Pará, R. 1847, p. 12), com o zelo e interesse necessário que a função exigia. O presidente e Barão da Vila da Barra, Francisco Bonifácio de Abreu, (1872-1872/médico/liberal) ao indicar que um dos grandes problemas da instrução era que delegados literários, com menos habilitação que os professores, eram os responsáveis pela fiscalização dos mestres, reconhece que a recorrência de tal situação se devia à dificuldade de “[...] encontrar no interior da província pessoas com a precisa capacidade intelectual e que [quisessem] aceitar tais cargos” (Pará, R. 1872b, p. 18), na medida em que os “[...] delegados literários não [eram] empregados que t[er]iam remuneração pecuniária” (Pará, R. 1872b, p. 18).

Outros presidentes compartilham opiniões contrastantes, entre eles: 1) o advogado conservador Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875), a comentar sobre as dificuldades para se encontrar indivíduos que pudessem atuar como fiscais das escolas do interior de maneira gratuita, entende que a carência de delegados literários se devia a que as pessoas “[...] não se presta[va]m a este serviço, que sendo gratuito, só pode[ria] ser bem desempenhado por quem [tivesse] habilitações e patriotismo” (Pará, R. 1875a, p. 21) para compreender o alcance e as vantagens da escola; 2) o advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1875-1876), ao identificar que a fiscalização realizadas pelos delegados não era regular, visto que muitos não a realizavam, em vez de responsabilizá-los por não serem suficientemente comprometidos, prefere que se compreenda “[...] que com vencimentos regulares [se encontraria] bom e habilitado pessoal e lucra[ndo] [assim] a causa da justiça e da instrução” (Pará, R. 1876a, p. 19-20); 3) já o professor liberal José da Gama e Abreu (1879-1881), recomendava que várias delegacias “as mais importantes, dever[ia]m ser extintas e substituídos os respectivos delegados por um só, remunerado pelo tesouro” (Pará, R. 1880, p. 12), cujas funções fossem regulamentadas, pois acreditava que somente assim a inspeção das escolas deixaria de ser uma ficção.

Na província do Maranhão, encontram-se também presidentes como o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1863-1863), que ao analisar o impacto causado pela “[...] falta de agentes habilitados e zelosos na maior parte das localidades para um serviço puramente gratuito” (Maranhão, R. 1863b, p. 11), defende que a fiscalização do ensino secundário era mais fácil de ser feita, porque era realizada por agentes remunerados. Já o advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1876-1878) recomendava que a administração gratificasse um funcionário de sua confiança para que realizasse visitas complementares nas escolas, “[...] precisando o quantum da gratificação” (Maranhão, R. 1877, p. 41). Nessa lógica, se para Antonio Oliveira (2003, p. 53) “[...] não [havi]am boas escolas nem bons mestres sem muita e muita despesa”; para Souza (2013), isto foi um limitador no processo escolar brasileiro durante muito tempo, persistindo mesmo após a mudança na forma de governo adotada no país a partir de 1889. Durante o Segundo Reinado encontram-se vários registros nos relatórios de presidentes de província e de inspetores/diretores da instrução pública sobre como a falta de recursos inviabilizava avanços necessários ao ensino, além de apresentarem condições precárias para o funcionamento das aulas, com a falta de locais adequados, de materiais e utensílios da cultura material escolar para os alunos, além de orçamento para aumentar e manter os professores, entre vários outros graves problemas. Por isso, muitos gestores e profissionais ligados à instrução defendiam que o ensino público deveria ser “[...] matéria de competência da União, incluindo-se no respectivo departamento não apenas os cursos superior e secundário, senão também o [nível] primário” (Fernandes, 2003, p. 230); discussão decorrente das consequências da descentralização do ensino estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, que gera como alternativa na república (anos mais tarde) de que “[...] as municipalidades assumissem esses gastos a fim de desafogar o orçamento” (Souza, 2013, p. 154), potencializando a atuação dos municípios na criação de escolas primárias.

Já para Fernandes (2003) muitas demandas relacionadas à melhoria da instrução pública não eram atendidas porque “[...] o nosso estado de finanças não permit[ia], ha[via] falta de dinheiro [e] as reformas custa[va]m muito!” (Fernandes, 2003, p. 239). Entretanto, não era simplesmente a inexistência de recursos; mas sim de uma má destinação que em outras áreas se disponibilizava com mais facilidade e “[...] consome-se em coisas improdutivas, gasta[ndo]-se em estradas que logo em começo desaparecem, por sua inutilidade” (Fernandes, 2003, p. 239). Somado a isso, autores como Vidal e Silva (2011), destacam que o aumento das verbas designadas para ensino acabou influenciando na visão da escola como um atraente mercado a ser explorado, e alguns dos agentes responsáveis pela gestão e fiscalização dessas instituições, utilizando-se da influência de sua função, acabaram estabelecendo mecanismos para atender a

seus interesses pessoais, mesmo que isso implicasse em prejuízos para a instrução; é, por exemplo, o que destaca Souza (2013), ao analisar a obra “o Ensino Primário na Bahia (1889-1930)” de Silva (1997), quando investiga o aluguel de locais que claramente não eram adequados para o funcionamento das aulas, interpretando que “[...] servia melhor ao clientelismo político manter a rede escolar em instalações inadequadas com aluguéis onerosos, favorecendo, em primeiro lugar, aos proprietários dos imóveis” (Souza, 2013, p. 153), aspectos que justificariam a escolha de locais destinados para as aulas mal localizados e de difícil acesso dos estudantes e de fiscalização dos delegados e dos inspetores ou diretores da instrução pública.

Vários presidentes e diretores da província do Pará analisaram em seus discursos a problemática da carência de recursos que impactava a instrução pública de maneira geral, e dificultava não só o processo de fiscalização e controle do ensino primário, como também a captação de agentes habilitados, na medida em que não havia verba disponível para remunerar. O magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1858-1858), a frente do executivo paraense, acreditava que a economia bem entendida não se constituía em se gastar pouco, mas “[...] está em fazê-lo bem; em gastar-se o que se deve gastar” (Pará, R. 1858, p. 12), evitando despesas cuja utilidade não estivesse suficientemente demonstrada. Para o advogado conservador Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870), como diretor, não se deveria deixar de sanar as despesas necessárias ao desenvolvimento do setor “[...] porque inegavelmente [era] dos ramos do serviço[,] o mais repleto de grandes resultados, e por isso deve[ria] merecer de todos os poderes e autoridades a maior solicitude” (Pará, D. 1868, p. 18).

Apesar da política de nomeação dos indivíduos escolhidos para fiscalizar a instrução primária, acrescida ao fato de que cargos como o de Delegado não eram remunerados, apontar para “[...] a existência de uma troca de favores que remete a outros interesses” (Coelho, 2017, p. 46) gastos com a inspetoria escolar também impactavam o tesouro provincial, visto que era papel do Estado “[...] viabilizava[r] o acompanhamento de perto das rotinas nas escolas” (Souza, 2013, p.155), ainda que queixas recorrentes quanto ao quantitativo insuficiente de agentes fossem relatadas nos discursos de presidentes de província e dos próprios inspetores/diretores da instrução, destacando que muitos estabelecimentos de ensino, sobretudo os mais distantes dos centros urbanos, permaneciam sem acompanhamento por longos períodos. De certa forma, os relatos dos fiscais do ensino carregam “[...] representações construídas a respeito das escolas visitadas [assim como] os efeitos comparativos que produz em relação à sua própria experiência como inspetor” (Gondra; Schueler, 2008, p. 439).

Não tendo como executar o ideal para o ensino exposto na fala do advogado conservador e diretor Gonçalves Nunes (1867-1870); se para o presidente e Barão da Vila da Barra, o médico liberal Francisco Bonifácio de Abreu (1872-1872), “[...] a instrução pública da província consum[ia] já avultada soma” (Pará, R. 1872b, p. 18), deixando-se de se fazer reformas consideradas úteis para o setor; para o engenheiro e vice-presidente, Guilherme Francisco Cruz (1873-1874), alargar o quanto fosse possível a instrução popular como estratégia “[...] sem perder de vista a economia recomendada pelo estado financeiro da província” (Pará, R. 1874a, p. 4), era o seu principal objetivo, adotando como medida efetiva, alguns princípios ligados à frequência dos alunos, como por exemplo, os espaços escolares: com poucos alunos não teriam direito a um professor público e outras garantias, enquanto não conseguissem atrair mais estudantes para suas aulas, pois segundo o advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1875-1876), na condição de presidente “[...] grande e[ra] a despesa feita pela província com esse ramo do serviço público” (Pará, R. 1876a, p. 18), de tal forma que o advogado conservador Raimundo Nina Ribeiro (1888-1889) como diretor da instrução, não exagerava quando afirmava que “[...] a instrução publica nesta província não correspond[ia] ao dispêndio orçamentário” (Pará, D. 1889, p. 1), não passando de um desejo a reclamar, heroicos esforços que a levantassem de abatimento em que jaz.

Os presidentes e inspetores maranhenses também trataram relatar dos poucos recursos destinados para o desenvolvimento da instrução pública, decorrentes do estado das finanças na província e do processo de distribuição de verbas, que impactavam no bom desempenho dos mecanismos de fiscalização e controle do ensino. O advogado liberal João Silveira de Souza (1859-1861) tomando como base as observações contidas no relatório da inspetoria pública, conclui como presidente, que para o atendimento das condições necessárias para o ensino, seria fundamental e “[...] indispensável a soma nunca menor de oito contos de reis, que conv[inha] ser votada quanto antes, afim de obstar o atraso, que por isso tem sentido a instrução primária” (Maranhão, R. 1860, p. 15). Já o professor e inspetor Antônio Jansen de Matos Pereira (1886-1886), questiona as falas que alegavam que “[...] o nosso estado de finanças o não permite há falta de dinheiro, [já que] as reformas custa[va]m muito!” (Maranhão, I. 1886, p. 7-8), pois considerava que haviam setores que tinham abundância de recursos, gastando-os em coisas que considerava improdutivas, na defesa que a maior riqueza de um país deveria ser a intelectual, devendo, portanto, ser fecunda.

Se para o médico conservador Silva Maia (1870-1870), na função de presidente, a carência era tão grande que “[...] por não haver crédito votado na lei do orçamento ainda não [tinham sido] postas a concurso as cadeiras criadas em 1868 para o sexo masculino” (Maranhão,

R. 1870a, p. 14); para o advogado, professor e inspetor da instrução Antônio Marques Rodrigues (1855-1856) era uma necessidade urgente o aumento da previsão orçamentária, visto que “[...] não ser[ia] pois com o ordenado insignificante de 600:000 reis, incluída a gratificação, que se poder[ia] alcançar o numero necessário de pessoas idôneas para o professorado” (Maranhão, I. 1867b, não paginado). No entanto, para Caetano José de Souza (1855-1856), ao reconhecer os graves problemas relacionados à dificuldade orçamentária, colocou em pauta a proposta de ajuda fixa sugerida pelos próprios docentes de uma instituição, já que “[...] com uma despesa de 30 reis mensais (informam-me estes professores) deixar[i]a de continuar este péssimo estado de coisa”. (Maranhão, R. 1855a, não paginado), o que demonstra tamanha dificuldade, que o apelo a um auxílio mínimo amenizaria tal situação.

Na esteira dessa problemática constante no período imperial e mais adiante, temos a falta de investigações ao respeito. Segundo Souza (2013, p. 150), “[...] todo esse intenso debate acerca do financiamento está ausente dos estudos de História da Educação”, que ao priorizar outras temáticas igualmente relevantes, o fomento do ensino e sua complexidade ocupou posição de secundária, pois de modo geral “[...] os registros existentes não são apenas quadros da contabilidade pública reveladores do impacto desse tipo de gasto nos orçamentos de cada Estado” (Souza, 2013, p.150). Araújo (2013) ao mencionar o impacto das finanças no estado da instrução pública maranhense, descreve:

A desanimadora situação das finanças do Estado fazia com que a forma de socialização da instrução ou ensino primário estruturado na modalidade de cadeira ou escola primária para menino; cadeira ou escola primária para menina e cadeira ou escola mista fosse acompanhado de um programa mínimo de estudos (leitura, escrita, cálculos elementares, sistema métrico e instrução moral e cívica). Talvez, por isso, ou para além disso, fosse ele adotado bem menos na última década do século XIX e bem mais nos primeiros anos do século XX (Araújo, 2013, p. 209).

Apesar dessa desanimadora situação mencionada por Araújo (2013), Oliveira (2003) reivindica que as reformas na instrução pública e as melhorias do ensino não deveriam ser deixadas em um segundo plano por conta das dificuldades. O inspetor Caetano de Souza (1855) fez uma espécie de acordo com os professores, de que pelo menos com um pequeno auxílio fixo de 30 reis, eles se comprometeriam a pelo menos melhorar a situação grave de suas instituições. O advogado e professor Antônio Marques (1865-1868) foi outro inspetor da instrução na província que não aceitou os recursos que estavam previstos e apelou várias vezes para que fossem aumentados pela assembleia provincial, demonstrando a necessidade da providência para o sucesso das ações pedagógicas e do ensino público, que deveriam ser acompanhadas pelos mecanismos de fiscalização e controle estatal.

Por fim, é importante destacar como governantes e agentes públicos responsáveis por funções de controle e fiscalização do ensino do Pará e Maranhão relatavam a atuação geral de seus mestres, frente os recursos que lhes eram disponibilizados e as condições estruturais existentes nos locais destinados ao funcionamento das aulas primárias, além de apresentar outras estratégias utilizadas para a inspeção e controle do ensino primário, com o uso de outros agentes, e a avaliação nesses discursos da importância dos mecanismos de controle e fiscalização do setor.

No Maranhão, o magistrado liberal Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) acreditava como presidente que o ensino deixava de produzir seus frutos desejados “[...] sem inspeção ativa e incessante do ensino” (Maranhão, R. 1866, p. 21); uma vez que derramados pelas povoações do interior e longe das vistas da autoridade superior, “os professores primários muitas vezes afrouxa[va]m no desempenho de sua tarefa” (Maranhão, R. 1866, p. 21) e se distraíam das obrigações do cargo para se entregarem à “ocupações estranhas”.

Isto é, o discurso do presidente da província do Pará José Coelho da Gama e Abreu (1879-1881) descreve melhor essa situação, que era recorrente nas províncias brasileiras, na qual, ordinariamente nas pequenas localidades do interior, com muito diminuto pessoal, o professor, que sempre dispunha de certos conhecimentos, se envolvia na atividade política chegando, em alguns casos, a se tornar chefe de partido local. É claro que em tomar parte na política nada havia de censurável; “[...] mas em tornar-se mais chefe político do que professor, fazendo ressentir no modo por que são regidas as cadeiras e em suas relações com os alunos, os seus ressentimentos políticos, muito havia a notar (Pará, R. 1881, p. 10). Por essas situações, o médico conservador José da Silva Maia (1858-1859) considerava essencial para o progresso da instrução primária como inspetor, que houvesse “[...] sobre os professores, uma fiscalização rigorosa, uma vigilância incessante exercida por pessoas convenientemente instruídas e zelosas” (Maranhão, I. 1858, não paginado), devendo ser concedida independência para esses fiscais, que os protegessem contra odiosidades.

A sua vez, se para o vice-presidente Silva Maia (1870-1870), era conveniente que o governo continuasse a “[...] exercer rigorosa fiscalização sobre a moralidade e capacidade das pessoas, que se dedica[va]m ao magistério” (Maranhão, R. 1870, p. 13), tendo que solicitar licença prévia caso desejassem abrir uma aula particular; para o magistrado liberal José Manoel de Freitas (1882-1883), era indispensável como presidente, que o magistério público fosse exercido por pessoal idôneo e “[...] que sobre ele se exerc[esse] constante inspeção” (Maranhão, R. 1883, p. 12), sendo o corretivo para o docente que não atuasse com idoneidade e demonstrasse ser habilitado, o abandono total de seus discípulos, segundo o advogado

conservador e vice-presidente José Francisco de Viveiros (1874-1874), cabendo-lhe ao governo, “[...] apenas a necessária inspeção, da qual não se pode demitir, como supremo inspetor do Estado” (Maranhão, R. 1874, p. 25).

Quadro 22: Computo de municípios, escolas e alunos na Província do Maranhão (1850/1860)

N	Municípios	Círculos Literários	Sexos	1850	1851	1852	1853	1854	1855	1856	1857	1858	1859	1860
1	Capital	1ª Freguesia	M	10	1	10	10	10	97	97	93	99	10	66
2		1ª Freguesia	F	64	6	64	64	61	49	43	23	26	21	10
3		Recolhimento	F	16	1	17	16	15	13	10	13	13	13	13
4		2ª Freguesia	M	10	1	10	12	17	94	90	99	83	91	10
5		2ª Freguesia	F	51	5	58	58	58	30	31	36	31	32	41
6		3ª Freguesia	M	83	8	83	83	82	79	73	72	71	60	76
7		3ª Freguesia	F											
8		Educandas	M	90	9	93	90	94	83	10	10	10	12	13
9		Vinhais	M	10	1	10	10	10	10	10	9	11	12	13
10	Alcântara	Bacanga	M	14	1	17	17	13	21	22	11	18	17	20
11		Alcântara	M	83	8	83	83	86	63	70	73	73	71	89
12		Alcântara	F	14	1	15	15	16	12	12	16	17	18	16
13		S. João de Cortes	M	17	17	17	18	19	22	24	21	21	22	19
14	Viana	S. Antônio e Almas	M	40	41	40	40	47	51	52	55	56	51	53
15		Viana	M	92	93	91	91	100	94	81	82	81	100	104
16		Viana	F	33	33	32	31	36	34	23	30	31	39	40
17		Monção	M	30	30	30	33	38	38	33	35	20	20	25
18	Mearim	Monção	F										23	11
19		Mearim	M	40	43	47	54	52	60	60	60	74	93	93
20		Mearim	F	29	23	24	24	21	23	21	20	23	21	22
21		Arary	M	32	44	40	44	45	40	40	40	69	60	64
22	Guimarães	Arary	F										19	15
23		Guimarães	M	19	20	21	25	26	22	22	25	28	29	32
24		Guimarães	F	17	19	12	10	12	15	10	9	10	10	10
25		Pinheiro	M	26	30	30	30	30	23	27	23	36	36	36
26	Caxias	Santa Isabel	M							18	19	34	38	41
27		1º Distrito	M						40	41	43	63	63	70
28		1º Distrito	F	20	23	31	36	36	36	37	39	25	26	26
29		2º Distrito	M	44	43	41	82	65	60	41	41	41	24	24
30	Brejo	Trizidela	M	22	22	23	25	24	23	23	25	23	26	21
31		Brejo	M	99	94	93	94	94	87	87	90	92	99	124
32		Brejo	F	28	21	21	21	21	20	20	21	22	22	19
33		São Bernardo	M	24	20	20	20	20	36	40	40	40	40	41
34	Rosário	Buriti	M	17	14	13	13	14	25	26	31	32	35	35
35		Rosário	M	63	61	67	67	68	52	54	60	60	63	66
36		Rosário	F	36	34	32	30	31	31	30	30	33	30	35
37		São Miguel	M	24	24	24	22	21	22	21	21	24	29	33
38	V. grande	Vargem-grande	M	31	30	31	31	31	24	23	24	30	30	26
39		Vargem-grande	F								13	17	19	16
40		Chapadinha	M								8		12	13
41	Tutóia	Tutóia	M	16	16	16	16	19	12	12	15	23	20	20

4		Araioses	M								17	17	20	19
4		Barreirinhas	M											
4		Pastos-Bons	M	44	45	45	46	49	40	42	40	43	49	40
4	Pastos-Bons	Pastos-Bons	F						5	4	3	13	14	12
4		S. Félix de Balsas	M											
4		São Bento	M	49	44	41	41	49	40	41	43	43	47	54
4	São Bento	São Bento	F	18	13	12	14	14	8	8	6	6	6	3
4		Cururupu	M	23	24	20	20	20	22	23	21	31	40	40
5	Cururupu	Cururupu	F								27	32	37	40
5		Tury-assú	M	30	33	33	33	33	34	34	32	31	49	32
5	Tury-assú	Tury-assú	F	15	14	13	15	15	17	13	14	20	21	20
5		S ^{ta} Helena	M	44	43	44	34	30	20	21	21	21	25	25
5	S ^{ta} Helena	Santa Helena	F											
5		Icatu	M	59	50	50	51	50	74	77	71	71	73	70
5	Icatu	Miritiba	M	19	17	16	15	14	24	23	29	35	32	31
5		Itapecuru-mirim	M	69	63	63	60	60	41	43	40	40	39	54
5	Itapecuru	Itapecuru-mirim	F	19	13	17	14	13	11	11	13	14	19	18
5		Anajatuba	M	22	29	24	26	26	21	23	22	23	38	47
6	Anajatuba	Anajatuba	F						7	11	10	15	12	
6		Codó	M	48	40	44	41	49	31	34	31	40	40	42
6	Codó	Codó	F									10	13	13
6		Carolina	M							41	44	51	56	56
6	Carolina	Carolina	F							2	10	14	18	17
6		Barra do Corda	M								33	30	35	35
6	B. do Corda	Barra do Corda	F								13	20	20	20
6	S. Vic. Ferrer	São Vicente Ferrer	M	28	33	34	34	34	33	32	33	13	14	18
6	P. do Lumiar	Paço do Lumiar	M	17	19	17	16	16	20	23	33	40	41	48
6	Coroatá	Coroatá	M	20	12	10	10	10	12	13	13	15	17	16
7	S. L. Gonzaga	São Luís Gonzaga	M							3	3	11	13	16
7	São José	São José dos Matões	M	23	23	23	20	20	21	23	32	48	48	48
7	P. Franca	Passagem Franca	M	30	33	33	35	35	38	39	39	30	22	22
7	Riachão	Riachão	M							13	11			
7	Chapada	Chapada	M	25	22	22	23	20	22	23	20	27	29	29

Fonte: Elaborado pelo Autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos Diretores da Instrução Pública no Maranhão no período de 1850/1860.

Verifica-se por meio das informações apresentadas que ao final da década de 1860 no Maranhão, existiam 74 escolas públicas primárias, distribuídas nos seus 29 municípios, das quais 50 eram destinadas aos meninos e reuniam 2.617 alunos, e 24 eram específicas para as lições das 432 meninas frequentes naquele ano. Nota-se também que cada um desses municípios apresentava uma divisão administrativa de seu território, que fora prevista já no primeiro artigo do Regulamento da Instrução de 1855, que se encontrava em vigência naquele momento, ao determinar que o inspetor da instrução pública deveria exercer a inspeção e fiscalização dos estabelecimentos de ensino primário e secundário por si mesmo ou por meio de seus delegados “[...] nos diferentes círculos de instrução, em que o governo julga[sse] conveniente dividir a

Província” (Castro, 2009, p. 385). A mesma legislação ainda enfatizava que “[...] a cada um dos círculos de instrução [...] corresponder[ia] um delegado da instrução pública” (Castro, 2009, p. 397), e em virtude dessa previsão o advogado liberal e presidente João Silveira de Souza (1859-1861) em discurso proferido em 3 de maio de 1860, relata ter mandado, via Portaria de 3 de dezembro de 1859, “[...] considerar um círculo literário com um delegado do mesmo inspetor [a] cada freguesia onde houve[sse] estabelecimento de instrução” (Maranhão, R. 1860, p. 13).

A distribuição das escolas nesses círculos nos municípios demonstrada no Quadro 21 atesta que a sua maior concentração acontece na capital, com dez estabelecimentos públicos de ensino primário, dos quais seis eram para o funcionamento das aulas dos meninos e quatro para meninas; depois deles, os municípios de Alcântara, Guimarães, Caxias, Brejo, Viana e Mearim, mantinham quatro escolas primárias em funcionamento no período, com destaque para a distribuição dessas instituições em Viana e Mearim, que conseguiam oferecer a mesma quantidade de escolas para os sexos masculino e feminino. Outros quatro municípios, Rosário, Vargem Grande, Tutóia e Pastos Bons, possuíam três cadeiras públicas primárias, enquanto São Bento, Cururupu, Turiaçu, Santa Helena, Icatu, Itapecuru, Anajatuba, Codó, Carolina e Barra do Corda, mantinham apenas duas. Completando o quantitativo de escolas distribuídas na província, os últimos oito municípios, São Vicente de Ferrer, Paço do Lumiar, Coroatá, São Luís Gonzaga, São José dos Matões, Passagem Franca, Riachão e Chapada, possuíam apenas uma instituição pública de instrução primária em 1860.

Percebe-se que quanto, em todos os municípios maranhenses havia pelo menos uma aula pública primária destinada aos meninos, com relação ao ensino feminino, apesar da 2ª Freguesia da Capital reunir 41 meninas, e os círculos literários de Viana e Cururupu, que integravam os Municípios de mesmo nome, agruparem 40 crianças, de um total de 74 municípios, em dez deles não havia nenhuma escola para meninas: 1) Tutoia; 2) Icatu; 3) São Vicente de Ferrer; 4) Paço do Lumiar; 5) Coroatá; 6) São Luís Gonzaga; 7) São José dos Matões; 8) Passagem Franca; 9) Riachão e 10) Chapada. Essa diferença na oferta do ensino feminino aponta para uma visão na qual “[...] a educação escolar era vista como elemento de segunda necessidade para os pais das meninas pobres [visto que] a preocupação fundamental era de que [...] arrumassem um bom casamento” (Cunha; Silva, 2010, p. 100), e as próprias matérias que lhe eram peculiares pelo regulamento da instrução em vigor, atestam esse ideal, ao prever que além de receberem lições de leitura e escrita, noções essenciais da gramática, sistema de pesos e medidas da província e instrução moral e religiosa, “[...] se ensinar[iam]

bordados e trabalhos de agulhas” (Castro, 2009, p. 390), além de outros aprendizados ligados aos afazeres domésticos familiares.

Propondo medidas mais enérgicas no intuito de melhorar o estado da instrução maranhense, o magistrado Ovidio João Paulo de Andrade (1883-1884) defendia como presidente, que se deveria “[...] organizar do modo mais eficaz a inspeção das escolas” (Maranhão, R. 1884a, p. 21), reformando a legislação do ensino no intuito de fortalecer a ação governamental, sem deixar o professorado entregue aos caprichos de intrigas locais ou animosidades partidárias. Já o advogado conservador José Bento de Araújo (1886-1888), propõe na função de presidente, “[...] inspeções extraordinárias nas escolas em épocas incertas” (Maranhão, R. 1887, p. 4), que seriam realizadas por promotores públicos, que levantariam informações sobre os métodos de ensino e se as previsões dos regulamentos da instrução estavam sendo cumpridas.

Até aqui, verifica-se que o Pará, já adotava uma estratégia de fiscalização do ensino, semelhante à apresentada pelo advogado conservador Bento de Araújo (1886-1888), desde a aprovação das Leis n. 1.030 de 7 de maio de 1880 e n. 1.139 de 12 de março de 1883, mas com o uso dos presidentes das Câmaras e dos Juízes de Paz. Contudo, o engenheiro e diretor da instrução José Félix Soares (1884-1884), registra que esses agentes designados pelas leis “[...] recusa[va]m-se muitas vezes [a] atestar o exercício dos professores e a visar-lhes os mapas de frequência” (Pará, D. 1884, p. 102), o que colocava a Diretoria da Instrução Pública e o Tesouro Provincial em sérios embaraços para o pagamento dos vencimentos docentes. Para este diretor, além dessa inspeção permanente, haveria que escolher mais inspetores “[...] cujas funções ser[i]am bisanuais e em número suficiente para que cada escola não deix[asse] de ser, inspecionada ao menos uma vez por ano (Pará, D. 1884, p. 108), os quais deveriam tomar nota das queixas e votos dos pais de família e de tudo o referente ao ensino, e apresenta-lo em relatório circunstanciado, que seria publicado pelo Jornal Oficial.

O advogado liberal Justo Leite Chermont (1885), tentando fazer com que essas novas estratégias de fiscalização e controle da instrução trouxesse resultados efetivos, convocou em 22 de agosto de 1885 como diretor da instrução do Pará, uma sessão extraordinária com os membros do Conselho da Instrução Pública para tentar remover as dificuldades que “[...] sobrevieram com decretação da Lei n. 1.139 de 12 de Março de 1883, que sujeita a inspeção das escolas públicas aos presidentes das Câmaras Municipais e Juízes de Paz” (Pará, D. 1885, p. 4); mas, o relato apresentado pelo advogado conservador Raimundo Nina Ribeiro (1888-1889), demonstrou que a iniciativa não havia obtido sucesso, considerando na função de diretor, que a atuação dos Presidentes das Câmaras Municipais e dos Juízes de Paz no acompanhamento

do ensino primário tinha resultado num estado em que tanto “[...] a fiscalização [como a] inspeção e[ra] nenhuma” (Pará, D. 1889, p. 4); agentes incompetentes em sua maioria e menos próprios para atuarem neste tipo de serviço.

Destarte, verificamos que frente aos desafios para controlar e fiscalizar a instrução primária por parte dos gestores, e em função da recorrente carência de recursos, uma cultura político administrativa se instaurou, sustentada em polêmicas de toda ordem e em diferentes perspectivas que desembocam no estabelecimento de instrumentos legislativos que fortalecessem a atuação dos governos provinciais, dando suporte para a atuação independente dos agentes responsáveis pela fiscalização do setor, para protegê-los de conflitos partidários e de outras pressões locais, na tentativa de oferecer-lhes alternativas que visassem solucionar os problemas que a carência de orçamento acarretava. Atuações de Inspetores como, por exemplo: 1) Antônio Marques Rodrigues que fez investimentos próprios tanto em recursos quanto em materiais; 2) Caetano José de Souza que traçou estratégias para que os professores conseguissem operacionalizar as ações mesmo com um mínimo necessário de auxílio; 3) José da Silva Maia que aumentara o número de aulas oferecidas, apelando pelo cumprimento das nomeações com a respectiva liberação de verbas necessárias para que os professores fossem convocados, são iniciativas que individuais o e grupo de indivíduos que apontam para a cultura político administrativa que os orbita, uma vez que o seu nascimento não ocorre como algo acidental, mas funciona como uma resposta aos problemas da sociedade em um determinado momento, que por apresentarem novas soluções, demoram a serem aceitas, abarcando assim contribuições de outras esferas sociais (Matos, 2020). Fato que se constata via gráficos, tabelas e quadros apresentados que registram a dinâmica estabelecida em função do quantitativo de crianças nas escolas e da oferta de aulas em vilas, cidades, freguesias e municípios; apelos e ações por parte dos gestores que partem de uma cultura administrativa em construção, apoiada numa cultura política específica de grupos, que trouxeram algum tipo de resultado, na medida em que os indicadores continuavam a mostrar certo crescimento e melhoras na contramão dos próprias práticas discursivas.

4.3 A formação pedagógica e os espaços de habilitação docente no Pará e no Maranhão

Entender a necessidade de formação pedagógica dos professores e os espaços destinados a sua habilitação tanto no Maranhão quanto no Pará durante o período Imperial, é investigar a evolução do ofício docente, que havia deixado de ser uma função não especializada e exercida como ocupação secundária por religiosos e alguns leigos de variadas origens, para

então passar a receber a influência direta do controle estatal e começar a ter seus profissionais espalhados pelo país e administrados de maneira hierarquizada, homogênea e uniforme, segundo especificações idealizadas, uma vez que esse “[...] enquadramento feito pelo poder estatal instituiu os professores como corpo profissional” (França, 2015, p. 52).

Delimitações acerca da necessidade de habilitação dos professores estão presentes no país desde a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava que em todas as escolas das capitais das províncias, e também, quando fosse possível, as das suas cidades, vilas e lugares populosos, adotassem o método mútuo de ensino. Em seu artigo quinto, a lei determinava que os profissionais que não dominassem tal método, deveriam preparar-se “[...] em curto prazo, e a custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (Brasil, Lei 15 out. 1827), deixando assim, de maneira clara, as exigências de preparo didático dos ocupantes desse ofício, “[...] mas não possibilit[ando] aos docentes condições de ter acesso à formação requerida (França, 2015, p. 53).

A necessidade de formas institucionalizadas para a preparação de professores primários, só ocorreu no país a partir da Lei n.º 16 de 12 de agosto de 1834, legislação que ficou mais conhecida como o Ato Adicional de 1834, quando delegou às províncias a gestão do seu ensino primário, assim como a responsabilidade pela formação dos seus quadros docentes. Segundo Lima e Alexandrino (2012), os principais meios de formação que poderiam ser adotados naquele momento pelas províncias brasileiras eram: “[...] os sistemas de mestres adjuntos; as Escolas Normais; a Habilitação Específica para o Magistério (HEM); e os cursos de pedagogia” (Lima; Alexandrino, 2012, p. 708). Dentre essas alternativas, as províncias brasileiras resolveram adotar o modelo europeu das Escolas Normais, mais especificamente o francês, “[...] resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (Tanuri, 2000, p.63).

A primeira Escola Normal brasileira foi estabelecida em Niterói, Rio de Janeiro, em 1835, sendo destinada inicialmente apenas a estudantes do sexo masculino, para depois estender-se nas décadas seguintes também às mulheres. Apesar das exigências para o ingresso nessa instituição, consistirem em ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, ter boa morigeração e saber ler e escrever, percebe-se, por meio da análise da sua legislação criadora, a Lei provincial n.º10, de 1835, que o maior peso acabava recaindo na comprovação de boa conduta pelos candidatos, uma vez que os dirigentes da instituição “[...] não se arriscariam a formar elementos envolvidos em movimentos ‘desordeiros’ em suas localidades” (Villela, 2008, p.32).

Nos anos seguintes, novas escolas normais também foram estabelecidas em outras províncias, e de um modo geral, muitas dessas instituições acabaram sendo atreladas ao “[...] ensino secundário ministrado nos Liceus, que tinha como modelo o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, então capital do Brasil” (Kulesza, 1998, p. 63), na medida em que tais estabelecimentos emprestavam seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas. Tanuri (2000) destaca algumas características comuns nessas primeiras escolas instaladas no país:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (Tanuri, 2000, p. 65).

O frequente processo de fechamento e criação dessas primeiras instituições destinadas à formação docente, em razão dos motivos expostos na fala de Tanuri (2000), pode ser atestado na análise das escolas criadas em diversas províncias do país. A primeira Escola Normal, fundada em Niterói, foi extinta em 1849, voltando a ser aberta dez anos depois. A pioneira na província de São Paulo, “[...] foi criada em 1846, fechada em 1867, reaberta em 1875, funcionando até 1878 e, [só abre] em definitivo [...] a partir de 1880” (Neves, 2011, p. 178). Já no Maranhão, a escola auxiliada pelo governo entrou em funcionamento em 1840, sendo fechada em 1844, uma nova tentativa de estabelecimento surge em 1874 (de natureza privada) e se extingue em 1882, até abrir a terceira tentativa de Escola Normal governamental em 1889 no Maranhão até 1914 quando fecha na Primeira República. No Pará, em 13 de abril de 1871, o advogado conservador Joaquim Pires Machado Portela (1870-1871), cria como presidente na capital da província a Escola Normal, e no ano seguinte, “[...] o vice-presidente Barão de Santarém, [Miguel Antônio Pinto Guimarães (1872-1872/fazendeiro/conservador)] em 19 de dezembro de 1872, a extingue, anexando o respectivo curso ao Liceu Paraense” (Pará, Lei n.º 757, 1872), para ser novamente criada em 19 de junho de 1874. Em Minas Gerais, foi criada em 1835, mas só começou a funcionar em 1840, sendo fechada em 1852 e reaberta sete anos depois em São João Del Rei, em 1859. Nas demais províncias, a história da criação e funcionamento dessas escolas não ocorreu de forma diferente.

Com relação ao processo de estabelecimento da escola Normal no Maranhão, pela Lei n.º 76, de 24 de julho de 1838, sancionada pelo presidente Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo (1838-1839/servidor público) e decretada pela Assembleia Legislativa, no intuito de uniformizar o ensino da província e capacitar os professores, o chefe do executivo autorizou o envio para França de um sujeito de reconhecida, e indisputável habilidade “a fim de aprender praticamente o ensino pelo método Lancastrino, o qual assim instruído, *[regressaria para] reger uma Escola Normal na Capital da Província*” (Maranhão, Lei n. 76, 1838, *grifos nossos*). O professor Felipe Benício de Oliveira Conduru, foi o escolhido para tal missão, e ao retornar ao Maranhão em 1840, instalou uma aula de Pedagogia baseada no método de Lancaster numa das salas do Convento do Carmo, onde também funcionava o Liceu Maranhense criado em 1838; “[...] aula esta que era sustentada pelo sistema de ensino por monitoria oficialmente recomendada pela Instrução Pública para todo país, denominada como Escola Normal” (Castellanos, 2011, p. 198) reunindo 22 alunos-mestres no primeiro ano de funcionamento.

Os professores primários, naquele momento, eram obrigados pelo governo a participarem da cadeira, apesar de que vários deles recusaram-se a frequentá-la, primeiramente “[...] por acreditarem que esta nova prática de ensino terminaria prejudicando ainda mais a situação de precariedade em que a educação maranhense se encontrava” (Castellanos, 2011, p. 198), e por temerem à exposição de suas fraquezas profissionais. Nessa conjuntura, a escola teve alunos até 1843; no entanto, ao iniciar-se o ano de 1844, “[...] houve um abandono geral dos alunos, que não vieram renovar suas matrículas, por não aceitarem as práticas do Método de Lancaster adotado” (Neves, 2011, p. 185), considerando-as inadequadas. Assim, a Lei Provincial n.º 197 de 1844, sancionada pelo presidente e advogado José de Moura Magalhães (1844-1844), decretou em seu artigo 22, o fim da instituição, que a partir de 29 de agosto desse mesmo ano, se transformou numa Escola de Primeiras Letras, desligada do Liceu Maranhense, que ensinava pelo método mútuo.

Quadro 23: Mapas dos alunos de primeiras letras da província nos anos de 1848-1849

Nº	Comarcas	Lugares das Escolas	Professores	Matric.	Aprov
1	Capital	Casa dos Educandos	Augusto Frederico Colhi	Serve interino	
2		Escola Normal	Felippe Benicio d'Oliveira Condurú	28	5
3		F. de N Senhora da Victoria	Sebastião Pedro Nolasco	32	
4		F N. Senhora da Conceição	Alexandre José Rodrigues	93	11
5		Paço de Luiniar	Alexandre Avelino Cardozo	23	
6		Bacanga	Lazaro Antonio Vieira	9	
7		Vinhaes	Joaquim Ignacio Cezar de Mello	4	
8	Guimarães	Guimarães	José Esteves da Serra Aranha	51	
9		Santa Helena	João Evangelista de Souza Gomes	24	
10		Pinheiro	Paulo José de Moraes	27	
11		Cururupú	João Marcellino da Silveira	19	
12	Alcântara	Alcântara	Jose Manano Gomes Ruas.	82	
13		S. João de Cortes	Jose Ladisláo da Silva Rapozo.	20	
14		S. Bento	Manoel Antônio Rodrigues de Oliveira	31	
15		S. Antônio e Almas	Valentim Joaquim Maramaldo	30	
16		S. Vicente Ferrer	Marianno José Pereira Pinto	25	
17	Viana	Viana	José Nlarcellino da Luz e Souza	64	
18		Monção	Jose Feliz Pereira de Lemos	25	
19		Mearim	Francisco Antonio dos Anjos	57	
20		Arary	Baimundo Pereira Pestana	61	
21		Sipaú	Christovão de S. Thiago Vieira	16	
22	Itapecuru	Itapecuru-mirim	Francisco Ignacio de Oliveira	41	
23		Rosário	Adrião Gonsalves Lima	60	
24		São Miguel	Jurino Feliciano Pereira	18	
25		Icatú	Severiano Antonio d'Azevedo	38	
26		Vargem Grande	Joaquim Jose Ferreira	Sem mapas	
27		Miritiba	Francisco Pereira da Silva Coqueiro	21	
28	Brejo	Brejo	Manoel Soriano Guilherme de Melo	87	
29		Tutoia	João Batista Sérgio do Pilar	8	3
30		Santa Ana do Burity	José Francisco do Rego	24	
31		São Bernardo	Domingos Vieira Braga	19	
32	Caxias	1.º Districto de Caxias	José da Costa Pinheiro e Brito	17	
33		2.º Dito	José Ricardo de Souza Neves	117	
34		Tresidella	Lourindo Antonio Ferreira	18	
35		São José	João José de Almeida	13	
36		Codó	João Ludgero de Oliveira	30	
37		Coroatá	Moysés de Cheres Madeira Uchôa	12	
38	Pastos Bons	Pastos Bons	Raimundo Antonio Ferreira do Carmo	50	
39	Chapada	Chapada	Manoel Joaquim de Lima e Silva	19	
40		Riachão	Vaga	---	---

Fonte: Elaborado pelo Autor em função dos relatórios dos presidentes de provinciais e dos Diretores da Instrução Pública no Maranhão no período de 1844/1850.

Verifica-se aqui que mesmo com o fechamento da Escola Normal e a sua transformação em uma escola de primeiras letras totalmente desligada do Liceu Maranhense e que adotava o método mútuo, ainda assim continuava a ser muitas vezes chamada de “escola normal” embora não tivesse nenhum tipo de iniciativa de formação docente. Analisando o seu quantitativo de alunos matriculados e aprovados em comparação com as demais 39 instituições de ensino masculino em funcionamento no período, distribuídas nas nove comarcas da

província, percebe-se que o estabelecimento dirigido pelo professor Condurú foi um dos três a registrar alunos aprovados naquele ano, demonstrando de certa forma, a potencialidade desse espaço escolar de oferecer bons resultados para instrução primária maranhense.

Por outro lado, parece que a escola que conseguia atrair mais alunos no período foi a dirigida pelo professor José Ricardo de Souza Nevez no 2º distrito de Caxias, matriculando-se 117 crianças naquele ano; entretanto não há registro de que nenhuma delas tivesse aprovado no exame realizado. Enquanto isso, a cadeira dirigida pelo professor Alexandre José Rodrigues¹¹⁶, na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição na Capital, além de conseguir o segundo maior quantitativo de alunos da província, utilizando o método mútuo de ensino em suas aulas, também foi capaz de oferecer o maior número de meninos aprovados no período; 12% de suas matrículas, o equivalente a 11 crianças. Já a escola de Felipe Condurú, que funcionava na Freguesia de São João¹¹⁷, embora contasse com apenas 28 meninos matriculados e assim não manifestasse a principal vantagem de uma classe que adotava o método mútuo de ensino que era de “[...] ordem econômica, por permitir que um professor ensin[asse] em pouco tempo grande número de alunos” (Bastos, 2018, p. 58); na mesma só se conseguiu que cerca de 18% obtivessem a aprovação.

Quanto ao processo de extinção da Escola, José Magalhães (1844-1844) relatava que a instituição não havia conseguido produzir os efeitos que dela se esperava, e por isso, o inspetor da instrução, o advogado Casimiro José de Moraes Sarmento¹¹⁸ (1843-1844) havia proposto a sua supressão. Segundo o presidente, o grande problema do estabelecimento era decorrente da “Lei provincial n.º 76 que a criou [ser] incompleta: uma Cadeira unicamente para o ensino do método de Lancaster é muito pouca coisa, e quase desnecessária” (Maranhão, R. 1844, p.5-6). Apesar das ressalvas a lei, o presidente José Magalhães deixa claro que reconhecia a necessidade e a importância da instituição, uma vez que a recomendava para aqueles que se dedicavam ao Magistério e quisessem se tornar habilitados e idôneos em todos os diversos

¹¹⁶ Uma discussão mais ampla sobre a escola do professor Alexandre José Rodrigues, na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, é feita na seção 5.2, intitulada *A Arquitetura escolar pela via dos relatórios*, que menciona como uma das poucas instituições de ensino a ter uma casa própria para o funcionamento de suas aulas no Maranhão.

¹¹⁷ Maiores informações sobre a trajetória de Felipe Condurú e do funcionamento de sua escola, são fornecidas na seção 5.2, intitulada *A Arquitetura escolar pela via dos relatórios*, pelos vários investimentos realizados no intuito de estabelecer ali, inicialmente, um centro de formação docente, que permitiram uma estrutura apropriada quando passou a atuar apenas com o ensino primário.

¹¹⁸ Bacharel em Direito pela Faculdade de Olinda em 1836, doutor pela mesma faculdade em 1840, lente da escola militar e de aplicação do Rio de Janeiro com as honras de major. Foi inspetor da instrução do Maranhão em duas ocasiões: de 15 de outubro de 1843 a 10 de dezembro de 1844; e de 15 de março de 1849 a janeiro de 1850. Foi presidente da província do Rio Grande do Norte de abril de 1845 a dezembro de 1847.

ramos da instrução elementar, reconhecendo que para tal finalidade “[...] uma Escola Elementar se torna[ria] indispensável” (Maranhão, R. 1844, p. 6).

O jornalista e advogado liberal Joaquim Franco de Sá (1846-1847), concorda com tal posicionamento, quando registra como presidente, que apesar da primeira Escola Normal do Maranhão, ter sido criada por meio da Lei nº. 76 de 1838, se encontrava desmontada no seu governo, uma vez que a Lei Orçamentária nº 197 havia extinto essa aula de método mútuo direcionada à formação de professores; não entanto tivesse “[...] procurado restabelece-la, [e] não o [tinha] podido ainda conseguir por falta de um edifício público” (Maranhão, R. 1847, p. 44), embora persistisse na sua concretização. A falta de um novo local era indispensável para o sucesso de qualquer tentativa de reestabelecimento, na medida em que, o comendador e conservador Antonio Joaquim Alvares do Amaral (1848-1849), anuncia como presidente no ano seguinte, que “[...] esta[va] quase acabada a Casa, que se mand[ara] edificar e aprontar para a Escola Normal” (Maranhão, R. 1848, p. 14); estabelecimento, que conforme descreve o conservador Herculano Ferreira Pena (1849-1849), fora construído “[...] na Rua do Sol, onde [agora se] deverá praticar o método simultâneo” (Maranhão, R. 1849, p. 33), após o professor Filipe de Oliveira Conduru tê-la dirigido durante alguns anos sustentada do método mútuo.

Nesse mesmo ano de 1849, foi aprovada a Lei nº. 267, de 17 de dezembro de 1849, de iniciativa do próprio legislativo e sancionada pelo presidente conservador Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), que regulamentava a instrução pública primária maranhense, determinando em seu artigo 8.º que “em cada uma das cidades da província haver[ia] uma Escola Normal de ensino mútuo montada com todo material indispensável” (Castro, 2009, p. 90). Contudo, por mais que Viveiros (1958) considere que com a promulgação desse dispositivo legal “teve a instrução pública a sua primeira reforma” (Viveiros, 1958, p. 20); mas, sua revogação repentina pelos embates políticos em pauta¹¹⁹ (menos de um ano depois, por meio da Lei nº 282, de 28 de novembro de 1850)¹²⁰, fez com que muitas das

¹¹⁹ A virada política que parece ter ocorrido de 1849 para 1850 pode figurar entre uma das explicações possíveis para o curto espaço de tempo entre a promulgação das Leis n. 267 e 282. Certamente, as brigas intestinas da elite política provincial não são o único fator que explica a mudança de uma lei para outra. Contudo, como prisma adotado para a pesquisa, constituem-se em pistas muitas vezes sorrateiras e à primeira vista circunscritas a um universo particular, mas que devem ser remetidas a dinâmicas mais amplas. A demissão de um determinado professor ou de um Inspetor são exemplos disso (Silva, 2018, p.304-305).

¹²⁰ Sotero dos Reis redigiu um artigo na primeira página da edição nº. 573, do dia 22 de novembro de 1850, do jornal “A Revista” no qual apresenta o seguinte desabafo: “Passou finalmente em 3ª discussão na assembleia provincial a lei do Sr. Tavares, ou a lei contra a instrução pública: revoga in tontum a lei n. 267, de 17 de dezembro de 1849, e extingue 7 cadeiras de ensino secundário e 1 de ensino primário, que se achão providas e cujos professores são vitalícios sem fazer menção dos ordenados a que eles têm direito [...]” (A Revista, 1850, p.1).

previsões jamais fossem executadas, como por exemplo, a criação desses estabelecimentos de formação docente de ensino mútuo.

Justamente, em virtude do pouco tempo em vigência da Lei nº. 267 de 1849, foram encontradas apenas três menções as suas determinações, sendo que nenhuma delas abordou a questão da criação de Escolas Normais nas cidades maranhenses, todas apresentadas no Relatório de 7 de setembro de 1850, do presidente Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849- 1851). Na primeira delas, informou-se sobre o aumento da oferta de espaços de ensino, na medida em que “[...] pelo art. 20 da Lei Provincial n. 267 de 17 de Dezembro do ano passado [fora] criada mais uma Cadeira” (Maranhão, R. 1850, p. 25), faltando apenas o provimento da mesma por candidato habilitado em exame. A segunda menção dessa lei ocorre após uma comparação estatística entre a quantidade de alunos daquele período em relação ao ano anterior, verificando-se certa melhoria, e “[...] o Inspetor da Instrução Pública atribui este melhoramento à Lei n. 267 de 17 de Dezembro de 1849” (Maranhão, R. 1850, p. 27), já que o avanço marcante na capital, se devia justamente à execução primeiramente nessa região daquele dispositivo. A última referência no documento apresentado por Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849- 1851), destaca a divisão dos professores de 1^{as} Letras em três categorias, “[...] fixando o número de alunos como condições para que no ensino se [seguisse] o método individual, simultâneo, ou lancetrino” (Maranhão, R. 1850, p. 28), classificando-se na mesma proporção ordenados e gratificações. Contudo, embora concorde que parte referente aos vencimentos se vincule ao melhor desempenho como boa medida, critica as falhas na previsão, por não se estabelecer nenhum tipo de habilitação como contrapartida.

Já em relação às primeiras iniciativas para o estabelecimento de uma Escola Normal na Província do Pará, a Lei n.º 33, de 30 de setembro de 1839, sancionada pelo magistrado liberal Bernardo de Souza Franco (1839-1840), na condição de presidente da província, autorizava em seu primeiro artigo, “[...] a instituir na cidade uma Escola Normal, e a engajar na Corte do Império algum aluno hábil da escola ali criada” (Pará, Lei n.º 33, 1839), ou então a mandar aplicar-se nela algum paraense que desse provas de capacidade e aplicação. Dois anos depois, o mesmo Souza Franco (1841-1842), só que agora na função de vice-presidente da província, sanciona a Lei n.º 97, de 28 de junho de 1841, considerada a primeira regulamentação primária e secundária na província do Grão-Pará, que “[...] instituía a gratuidade da instrução primária pública e definia o programa de estudos para a escola primária” (Bassalo, 2013, p. 155); não entanto, por mais que essa legislação não aborde especificamente a criação de uma Escola Normal, em seu artigo 13, ela determina que haveria “também nesta capital, uma *aula*

de ensino normal” (Pará, Lei n.º 97, 1841), cadeira que “[...] não chegou a ser instalada” (França, 2015, p. 58).

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais (Tanuri, 2000, p. 65).

No Pará, o desprestígio e rejeição da escola enquanto instrumento para qualificação do pessoal docente pode ser identificado na fala enfática do militar liberal Jerônimo Francisco Coelho (1848-1850) que enquanto presidente diz: “Não vos proponho o estabelecimento de Escolas Normais na Província” (Pará, R. 1849, p. 35), nem mesmo a alternativa de enviar indivíduos para serem preparados em outras regiões, pois segundo o gestor, tinha testemunhado várias dessas iniciativas, e na prática todas acabavam “[...] dando em resultado despesa sem proveito” (Pará, R. 1849, p. 35). Segundo o magistrado conservador Ambrósio Leitão (1858- 1858), no exercício da mesma função: “Não trat[ava] dos meios de habilitação prévia de pessoal para a regência das escolas” (Pará, R. 1858, p. 12), na medida em que tais medidas, seriam inúteis, caso os professores habilitados não recebessem incentivos para se estimularem a exercer melhor a profissão; além de não haver orçamento disponível para preparar os mestres, nem mesmo onde “[...] ha[via] já preparados para a regência das escolas normais que se instituíssem” (Pará, R. 1858, p. 12).

Entre as falas de presidentes paraenses que em virtude dos maus resultados das escolas normais, passaram a questioná-la enquanto instrumento a ser adotado para a qualificação docente, por preferirem o sistema de professores adjuntos, encontra-se o advogado conservador Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852), para quem o preparo prático de aprendizes como auxiliares de professores em exercício era um “[...] sistema que [lhe] parec[ia] o mais adaptado [a] nossas circunstâncias” (Pará, R. 1851, p. 46), uma vez que não exigia o concurso de condições, nem investimentos mais altos para a manutenção que uma escola normal carecia. Portanto, reconhecia as vantagens dos estabelecimentos de formação dos professores, porque conhecia algumas iniciativas de implantação dessas instituições na Europa, e justamente por isso, reconhecia que a província do Pará naquele momento, não dispunha de condições para instituí-la.

Nesses termos, a Lei n. 203, de 27 de outubro de 1851, por ele sancionada, que reformula a instrução pública primária do Pará e estabelece a obrigatoriedade do ensino, não fomenta a criação de Escolas Normais em nenhum de seus trinta e sete artigos; mas na seção destinada a habilitação docente (no artigo 11) prevê que nas escolas de 2.º grau, “os respectivos professores escolherão de entre os alunos mais proveitosos, um dos que melhor assiduidade tiver para, completo o aprendizado, continuar a frequentar a escola na qualidade de seu monitor geral” (Pará, Lei n.º 203 de 1851), recebendo uma gratificação de 100\$000 réis anuais, depois que completassem 14 anos. Caso desejassem se tornar professores, quando tivessem idade legal, deveriam ser preferidos, dando-se igualdade de circunstâncias.

Já na província do Maranhão, por mais que o magistrado liberal Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) defendesse a importância de uma Escola Normal na função de presidente, apontava para a inviabilidade de sua criação, tanto pela falta de recursos para sua instalação e manutenção, quanto por não ser razoável a exigência de que os ocupantes do magistério, que já recebiam baixos ordenados, tivessem que se manter por pelo menos dois anos na capital para se habilitarem recebendo assim exíguas vantagens, uma vez que “[...] ainda não [tinha vingado] uma só das experiências tentadas em outras províncias do império” (Maranhão, R. 1866, p. 16). O militar conservador Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1862), por outro lado, também reconhece como presidente, que “as circunstâncias financeiras da província não comporta[va]m a criação de uma escola normal com todos os seus acessórios” (Maranhão, R. 1861b, p. 27), mas acreditava que mediante modificações no Regulamento de 2 de fevereiro de 1855 e aproveitando alguns elementos já existentes, seria possível seu estabelecimento de maneira satisfatória e sem aumentar os sacrifícios do Tesouro Provincial.

A proposta de alteração do Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, elaborado pelo advogado conservador Eduardo Olímpio Machado (1851-1855), como presidente se referia a mudanças principalmente no Capítulo III, que trazia previsões, quanto ao sistema de habilitação docente, muito semelhante a o estabelecido na Lei n.º 203 de 1851 da província do Pará. No capítulo do regulamento da instrução Maranhense, intitulado, *Dos professores adjuntos e substitutos nas escolas públicas primárias*, é previsto que haveria uma classe de professores adjuntos que seria formada por “[...] alunos das escolas primárias, maiores de 12 anos de idade, que fo[ss]em dados por prontos com distinção nos exames anuais” (Maranhão, Regulamento de 2 de fevereiro de 1855), além de demonstrarem propensão para o magistério e que possuísem bom comportamento; texto que claramente era influenciado pelo Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, produzido pelo ministro Couto Ferraz.

O Decreto nº 1.331 A de 1854, possui 135 artigos e organizava seus temas em 10 itens repartidos da seguinte forma: 1) Inspeção; 2) Magistério Público: condições para o exercício da profissão, nomeação, demissão, vantagens dos professores, *professores adjuntos*, substituição nas escolas e capacitação profissional; 3) Escolas públicas, suas condições e regime, matérias e método; 4) Instrução secundária; 5) Ensino particular; 6) Falta dos professores e diretores, penas, processo disciplinar e recursos; 7) concursos, remoções e transferências; 8) salários, gratificações, tempo de serviço e jubilação; 9) deveres e procedimentos; 10) participação em Monte Pio¹²¹.

Já o Regulamento de 1855, do Maranhão, possui 102 artigos, distribuídos em nove capítulos que tratam sobre: 1) “o inspetor da instrução pública e seus delegados”; 2) “os professores públicos em geral”; 3) “os professores adjuntos e substitutos nas escolas públicas primárias”; 4) “o ensino público primário e seu regime”; 5) “os repetidores e substitutos no Liceu e aulas públicas do ensino secundário destacadas”; 6) “o ensino público secundário”; 7) “o ensino particular primário e secundário”; 8) “as faltas dos professores e diretores dos estabelecimentos de instrução públicos e particulares e das penas disciplinares a que ficam sujeitos”; 9) “as disposições gerais”. Eduardo Olímpio Machado (1854-1855), resume no seu relatório de 03 de maio de 1855, os principais aspectos da sua reforma

Na reforma, [à] que procedi, tive principalmente em vista, como condição de melhoramento: a conveniente inspeção e fiscalização do ensino; a organização e regularização dos diversos estabelecimentos de instrução; as condições, matéria e propagação da mesma; **as habilitações e exames para o magistério**; a repressão das omissões e a distribuição das recompensas no exercício das funções magistrais; a admissão, frequência e aproveitamento dos alunos; a imposição de multas aos pais, tutores e protetores negligentes em mandar instruir seus filhos, pupilos e protegidos; o fornecimento do material indispensável [à] instrução mantida pelo estado; o estabelecimento de taxas para melhora-la no porvir; e, finalmente, as mais providências, que me pareceram adequadas para uniformiza-la em todos os seus diferentes círculos ou delegacias da respectiva inspeção, e estende-la a todas as classes de cidadãos, ainda os mais pobres e desvalidos. (Maranhão, R. 1855a, p. 18-19, grifo nosso).

Eduardo Olímpio (1854-1855) registra uma série de melhorias trazidas pelo regulamento, como a manutenção e o aprimoramento de instrumentos de exame e seleção de profissionais, a inspeção e fiscalização do ensino, além do sistema de formação docente adotado, referente aos professores adjuntos e substitutos nas escolas públicas primárias. O

¹²¹ No artigo 26 desse Decreto se afirma que: “Os professores públicos, logo que forem considerados vitalícios, terão direito, se o requererem, ao adiantamento das quantias necessárias para entrarem para o Monte Pio, descontando-se-lhes mensalmente no Tesouro Nacional a quinta parte até o pagamento integral dos cofres públicos”. O Plano do Monte Pio Geral de Economia aprovado em 10 de janeiro de 1835 estabeleceu, por meio de adesão voluntária, a assistência a todos os empregados públicos nomeados pelo governo central ou provincial. A iniciativa, apesar de organizada pelo Estado, possuía forte caráter mutualista uma vez que contava com a contribuição dos matriculados para garantir a assistência sem prejuízos ao tesouro público.

presidente também afirma que com a autorização conferida pelo § 2.º do art. 15 da lei provincial, nº. 234, de 20 de agosto de 1847, que concedeu permissão à presidência de reformar o ensino elementar e secundário, desde que conservasse o pessoal e o princípio da vitaliciedade, já tinha a intenção desde o início de seu governo, “[...] de melhorar o precário estado da instrução, quando fosse compatível com os recursos da fazenda provincial” (Maranhão, R. 1855, p. 18), não realizado antes, por uma série de motivos que preferia não descrever.

Por mais que o dispositivo apresentasse um recuo quanto ao sistema de formação de professores, por deixar de prever a criação de Escolas Normais, vários chefes do executivo, como o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1863-1863) lhe atribuíam o desenvolvimento progressivo da instrução pública, já que “[...] a reformou convenientemente, concorrendo para o seu melhoramento, com especialidade no que se refere a um de seus mais importantes ramos, o ensino primário” (Maranhão, R. 1863b, p. 13). Também para o advogado conservador Antônio Cândido da Cruz Machado (1856-1857) como presidente, o regulamento ao “[...] reorganiz[ar] o ensino primário e secundário, regulado até então por uma legislação imperfeita e omissa em muitos casos” (Maranhão, R. 1856, p. 25), foi um verdadeiro avanço frente às leis anteriores.

Sem embargo, mesmo com as grandes dificuldades iniciais para sua manutenção, “[...] as bases principais da reforma da nossa instrução pública [seguia sendo] a criação da Escola Normal, para o preparo do professorado [...]” (Souza, 2013, p. 22); aspecto crucial para grande parte dos historiadores da educação pela importância e papel dada à instituição no período, e o estudo dos dispositivos oficiais, só reforça esses posicionamentos. Contudo, apesar dos constantes fracassos citados, o mau preparo das pessoas que concorriam ao magistério somado ao desconhecimento generalizado dos métodos de ensino adotados pelos regulamentos, conforme Fala do Conselheiro João Capistrano Bandeira de Mello (1886, p. 25), impulsionava os gestores a realizarem novas tentativas, pois:

Em meu conceito, dois meios hão de remediar estes males, e é robusta a fé que alimento de que a ação combinada de ambos dará novo impulso à instrução popular, o melhor benefício que podeis fazer às classes menos felizes de vossos concidadãos. São esses meios: o aumento de ordenado e a criação de uma Escola Normal. [...]; pelo segundo, apurareis as vocações, e serão por uma vez expelidos do magistério a ignorância protegida, os incapazes que as outras carreiras repelem.

Nesse sentido Oliveira (2003, p. 211) comenta que “ninguém pode exercer um ofício que não conhece. Ora, o magistério é um ofício. Logo, quem quiser segui-lo deve conhecê-lo”. Uma vez que a formação do mestre-escola era vista como símbolo do atraso, enquanto os discursos imputavam ao sistema das escolas normais um caráter científico e que representava um avanço na habilitação docente; presidentes e inspetores /diretores da instrução

do Maranhão e do Pará, fizeram apelos para que suas províncias fizessem esforços para tentar novamente estabelecer tais instituições, na medida em que elas seriam “[...] o mais adequado meio de ter professores com os necessários requisitos” (Maranhão, R. 1861b, p. 27).

No Maranhão, o militar conservador Francisco Primo de Sousa Aguiar (1861-1862) acreditava como presidente, que a instrução pública primária de sua província possuía naquele momento uma grande lacuna pela falta de uma Escola Normal, uma vez que a carreira docente era uma carreira nobre e difícil, que demandava habilitações específicas dos ocupantes desse ofício; “[...] sem elas não ha provação alguma, que garanta suficientemente as qualidades dos que se propõe a instruir a mocidade” (Maranhão, R. 1861b, p. 27). Já o advogado conservador, José Francisco de Viveiros (1874-1874), acreditava no papel de vice-presidente que a reforma da instrução pública sem o devido preparo do pessoal docente, não conseguiria alcançar bons resultados, na medida em que “[...] a capacidade profissional sem o cortejo dos mais requisitos indispensáveis para formar um tipo perfeito de pedagogo da mocidade jamais poderá dar um corpo docente digno de respeito e consideração” (Maranhão, R. 1874, p. 25).

Nesse mesmo período, o advogado liberal Francisco Carlos de Araújo Brusque no Pará (1861-1864), considerava imprescindível como presidente, a formação de seus mestres, e para isso apelava para a criação de “[...] uma escola normal, que [...] prepar[ass]e um viveiro de bons professores” (Pará, R. 1861, p. 91). Pedro Leão Veloso (1866-1867/liberal), no exercício da mesma função, reconhece mais tarde que não havia conseguido realizar praticamente nada para o desenvolvimento da instrução primária paraense no pouco tempo em exercício; mas, confessa que se conseguisse desenvolver alguma ação no setor, “[...] nada preferiria à realização da ideia da instituição de uma escola normal, destinada a preparar mestres” (Pará, R. 1867, p. 17), pois sem tal iniciativa, a província nunca conseguiria fazer com que seus mestres compreendessem o seu ofício como um sacerdócio. Nesse mesmo sentido, o diretor da instrução e advogado conservador, Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870), acreditava que para o melhoramento da instrução, seria necessário a “[...] criação da dita escola normal” (Pará, D. 1868, p. 15).

Tanuri (2000) afirma que a trajetória incerta e atribulada das escolas normais, na qual elas acabaram submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, não foi uma característica restrita às províncias do Pará e do Maranhão, mas era uma realidade recorrente em todas as demais regiões do país até 1870. A partir desse período, “transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional” (Tanuri, 2000, p.66), que passou a assumir uma importância que até aquele momento não tivera. Nesse contexto, essas instituições começam a

ser reclamadas com maior constância, sendo reestabelecidas, começando já a apresentar alguns progressos.

No Pará, pela Portaria de 1 de dezembro de 1870, o vice-presidente, professor e cônego Manoel Siqueira Mendes (1870-187/conservador) expediu um novo regulamento para a instrução pública no qual previu a criação de um curso normal anexo ao Liceu Paraense, que não chegou a funcionar, mas tal dispositivo incentivou para que em 13 de abril de 1871, o advogado conservador Joaquim Pires Machado Portela (1871-1871) criasse como presidente na capital uma Escola Normal, destinada a preparar homens e mulheres para o magistério público primário. O advogado conservador Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875) em relatório apresentado a Assembleia Provincial de 15 de fevereiro de 1874 como presidente, resume sobre a sua criação e sua breve duração:

Esta escola criada pelo art. 107 do regulamento de 20 de abril de 1871, e instalada no dia 13 de maio do mesmo ano, foi convertida em um curso anexo aos do Liceu Paraense, pela Lei n. 757, de 19 de dezembro de 1872. O pessoal da extinta escola foi aproveitado neste curso, com exceção do professor de pedagogia e legislação do ensino, que foi nomeado para reger uma das cadeiras de ensino primário do 4.º distrito da capital (Pará, R. 1874b, p. 19).

Apesar do advogado conservador Abel Graça (1871-1872) ter afirmado como vice- presidente que a “[...] escola normal para preparar professores [...] [era] um dos pontos mais importantes que conv[inha] animar e desenvolver” (Pará, R. 1872, p. 9-10) para que o ensino público avançasse em prol da regeneração dos povos; conforme o advogado conservador Vicente de Azevedo (1874-1875), a instituição foi extinta em 19 de dezembro desse mesmo ano, transformada em um curso normal e anexada ao Liceu, por norma sancionada pelo vice- presidente e fazendeiro conservador, Miguel Pinto Guimarães (o Barão de Santarém/1872- 1873). Entretanto, a extinção do estabelecimento durou, dessa vez, pouco tempo, pois já em 19 de junho de 1874, a Escola foi novamente criada, já que, o advogado conservador Vicente de Azevedo (1874-1874), como presidente “[...] sentia [n]esta província a falta de uma instituição regular, na qual se preparassem os preceptores da infância” (Pará, R. 1875, p. 26), para receberem os conhecimentos indispensáveis para serem bons mestres, além do aperfeiçoamento e atualização.

Segundo o médico, escritor e diretor da instrução Joaquim Pedro Correia de Freitas (1875-1881), “[...] a Escola Normal, depois de reorganizada em 1874 pelo ex-presidente desta Província o ilustrado Sr. Dr. Pedro Vicente de Azevedo, tem tido notável desenvolvimento” (Pará, D. 1877, p. 52); instituição que para o gestor, era imprescindível para o melhoramento do ensino público, e “[...] quem tenta[sse] acaba-la cometer[ia] um delito de lesa sociedade”

(Pará, R. 1877, p. 53)¹²². Da mesma forma, para o médico liberal José da Gama Malcher (1878-1878), como vice-presidente “[...] continua[va] a prestar [a instituição] relevantes serviços [à] instrução” (Pará, R. 1878a, p. 53) e se esperava que em breve a província possuísse um bom número de indivíduos habilitados para atuarem nas escolas primárias da região. Para o professor liberal José Coelho da Gama e Abreu (1879-1881), como presidente, era “[...] uma das [instituições] que mais tem contribuído para, o progresso da instrução pública na província” (Pará, R. 1879, p. 8), sendo considerado por ele o “[...] meio mais poderoso para melhorar o pessoal docente de nossas escolas primárias” (Pará, R. 1880, p. 9).

Verifica-se então que entre 1874 e 1882 houve um aumento significativo no número de alunos matriculados nessa Escola Normal, frequentando a instituição no ano de 1881, 110 estudantes, dos quais, apenas 18 eram do sexo masculino e 92 do feminino. Esse indicativo reflete a tendência geral no país no final do Império, em que escolas normais foram sendo abertas às mulheres, fazendo com que nessas instituições fosse “[...] predominando progressivamente a frequência feminina[,] introduzindo-se em algumas a coeducação” (Tanuri, 2000, p. 66). Não entanto, essa escola “acabou novamente extinta em 3 de dezembro de 1885” (França, 2015, p. 65) e o seu respectivo curso anexado ao Liceu Paraense.

Mesmo após seu termino, pelo menos dos gestores ligados à administração ou à fiscalização do ensino falaram sobre a instituição durante o Império. Se para o militar conservador Francisco José Cardoso Júnior (1887-1888), em breve histórico que faz sobre a instituição no Pará, indica vice-presidente que “[...] existente há uns dezesseis anos, a escola normal desta província tem passado por diferentes fases, que não permitiram ainda o desenvolvimento dos resultados que fazia esperar” (Pará, R. 1887, p. 64); para o advogado conservador Raimundo Nina Ribeiro (1888-1889), como diretor da instrução, a Escola Normal associa as qualidades morais necessárias dos docentes, o concurso do saber, uma inteligência disciplinada e práticas experimentais do ensino; isto é, “[...] a preparação dos mestres é condição essencial de toda a boa educação popular” (Pará, D. 1889, p. 2) e um princípio incontestável.

As transformações no contexto social, cultural e político em meados de 1870, também influenciaram o fortalecimento das iniciativas voltadas para a criação e manutenção das Escolas Normais na província do Maranhão. Após a decretação da liberdade de ensino, algumas iniciativas surgiram na província, sendo a maioria ligadas a sociedades beneficentes, dentre das quais se destaca a Sociedade Onze de Agosto. Em 1872, nessa sociedade, “foi

¹²² Transcrição literal do texto. A extinção da escola lesaria (prejudicaria /afetaria) toda sociedade; termo similar ao usado no direito: crime de “lesa pátria”

fundado um Curso Normal que não acatava o ensino mútuo” (Neves, 2011, p. 189); método de ensino que até então era adotado nas Escolas de Primeiras Letras da Província. Dois anos depois, o advogado conservador José Francisco de Viveiros (1874-1874), registra como vice-presidente que a sociedade Onze de Agosto, havia pedido um auxílio para a Assembleia provincial, para a “[...] sustentação de um curso normal que ela pretendia criar com o fim de formar professores para o ensino primário” (Maranhão, R. 1874, p. 25). Nesse mesmo ano, o próprio vice-presidente Francisco de Viveiros (1874-1874), sanciona a Lei n.º 1.089, de 17 de julho, que determina em seu artigo 1.º que ficaria o “[...] governo da província autorizado a auxiliar com a quantia de 4.800\$000 réis, anualmente, a Sociedade Onze de Agosto, para [a] sustentação do Curso Normal” (Castro, 2009, p. 249).

Em 13 de agosto de 1874, o vice-presidente também aprovou as “Instruções para o Curso Normal”, regimento que continha as despesas de custeio, os programas sobre cursos pedagógicos, a data de início e término dos semestres letivos, o horário das aulas e o calendário de avaliação, os sistemas de notas e de avaliações e os programas de estágios curriculares. Contudo, o advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1876-1878) já identificava como presidente em 1877, mesmo que reconheceria os serviços para a causa da instrução que aquela Sociedade havia prestado, que a agremiação não “[...] tinha elementos para medrar a escola normal nas condições em que existia, e não podia mesmo satisfazer os fins que tinha de realizar” (Maranhão, R. 1877, p. 38). Assim, apesar dos esforços deste curso e muito embora o Curso Normal fosse custeado pelo governo da província, a Sociedade Onze de Agosto, e conseqüentemente a sua Escola Normal, foram extintos em 1882 “[...] não se obtendo o resultado esperado, ao não se diplomar nenhum professor” (Castellanos, 2011, p. 199).

Ainda assim, encontram-se discursos no final do Império, apelando para a necessidade de novamente se criar tais estabelecimentos de ensino. O magistrado Ovídio João Paulo de Andrade (1883-1884) considerava urgente como presidente, a necessidade de criação de uma Escola Normal, uma vez que “[...] instituições dessa natureza exist[iam] em outras províncias, onde [tinham] produzido excelentes resultados” (Maranhão, R. 1884a, p. 22). Da mesma forma o advogado liberal José Leandro de Godoy e Vasconcelos (1884-1885), no exercício da mesma função, acreditava que para conseguir solucionar os graves problemas no ensino relacionados a aspectos pedagógicos e didáticos, era necessário começar “pelo estabelecimento de uma modesta escola normal” (Maranhão, R. 1885, p.12); pensamento muito próximo ao do professor e inspetor interino da instrução pública Antônio Jansen de Matos Pereira (1886-1886) quando defende que o primeiro passo a ser dado para a melhoria da instrução pública primária consistia na criação de escolas normais, analisando ainda que a

existência de maus professores não seria em essência uma culpa que deveria ser atribuída a eles, “[...] mas [à]queles que, – tudo podendo –, [que] não lhes dão os meios ou recursos de que carecem para se aperfeiçoar; e nem se convencem de que – sem escolas normais –, é impossível existir – o professor” (Maranhão, I. 1886, p. 4). O advogado conservador José Bento de Araújo (1886-1888) resume como presidente bem a questão ao defender que “[...] se poderia melhorar o ensino, fundando uma Escola Normal para o ensino especial do professorado” (Maranhão, R. 1887, p. 4).

Além da preocupação com a formação docente, encontram-se também nesse período iniciativas de aperfeiçoamento desses profissionais. Segundo Oliveira (2003), era necessário que as luzes de uns guiassem os outros, devendo “[...] o Estado de vez em quando tirá-los do seu isolamento e reuni-los em assembleias onde convers[ass]em e se entendam sobre os interesses [da] profissão” (Oliveira, 2003, p. 219); isto é, *conferências pedagógicas*, em que professores reunidos escutavam assuntos de interesse, discutiam, refletiam e se posicionavam frente aos problema da instrução. As conferências pedagógicas ou de professores objetivavam discutir sobre diversas questões vinculadas à profissão, tendo uma perspectiva de “[...] atualização, de continuação dos estudos depois da formação, e de vulgarização e aperfeiçoamento dos métodos de ensino” (Bastos, 2003, p. 1).

Para Oliveira (2003) complementa:

As conferências dos professores são, pois, para as questões da escola o que é o parlamento para as altas questões do Estado. Tendo todos a faculdade de apresentar e defender teses concernentes ao ensino, cada um pode comunicar aos outros não só as ideias que têm, e as dificuldades que encontra na carreira, como os métodos e as práticas que emprega no ensino e o bom ou mau êxito que coroa os seus esforços. Tendo cada um o direito de falar sobre os assuntos dados para a ordem do dia, podem todos concorrer com suas luzes para que a verdade seja descoberta e o erro confundido (Oliveira, 2003, p. 220).

Essas reuniões não ocorriam a cada ano, em virtude dos custos para a realização, entretanto, o Estado poderia promover pequenos encontros nesses interstícios nos distritos, paróquias ou comarcas. Por serem destinadas aos docentes, nessas reuniões se refletia sobre “[...] os problemas educativos e os métodos de ensino aplicados, sobre os programas das disciplinas em exercício e os livros que deveriam ser aceitos, aprovados e adotados em sala de aula” (Castellanos, 2022, p. 18). Para alguns conferencistas (intelectuais, políticos e pedagogos), as práticas realizadas nesses espaços de sociabilidade “[...] constituíam-se em sinônimo de lucro, reconhecimento e poder, para outros, eram espaços de diálogos e esclarecimentos” (Castellanos, 2017, p. 203); mas, em sínteses, elas tornavam conhecidos temas relativos às ciências naturais e à física, compartilhavam programas de ensino

fundamentados numa pedagogia mais moderna, além de promoverem a discussão, a divulgação e o consumo de obras escolares e não escolares.

Vários presidentes de província e diretores da instrução pública do Pará destacam as conferências pedagógicas, como meio de aperfeiçoamento de seus mestres durante o Império. O advogado e jornalista liberal Joaquim José de Assis (1861-1867) reclamava como diretor que “[...] alguns professores não se utilizavam dessas conferências, e outros não aproveitaram-nas” (Pará, D. 1863, p. 9), apesar de reconhecer que alguns docentes usufruíram dos benefícios dessas reuniões. Já o advogado conservador Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875) reclamava como presidente de grande parte dos professores primários, que se limitavam a ensinar apenas o que já tinham aprendido, sem procurar adquirir novos conhecimentos ou aprimorar os seus, julgando “[...] de suma necessidade a criação de conferências pedagógicas, nas quais os professores [pudessem] discutir os princípios sobre o ensino e os meios de os executar” (Pará, R. 1875, p. 30), para que as escolas alcançassem os resultados esperados no menor tempo possível. O advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1875-1876) tinha permitido como presidente a realização das conferências pedagógicas, designando o edifício da escola prática para a realização do evento, pois reconhecia que esses encontros “[...] em outros países e algumas províncias do Império [a exemplo do Maranhão, trouxeram], incontestáveis vantagens no ensino e a aptidão do pessoal docente” (Pará, R. 1876b).

Se para o professor e advogado conservador João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), dentre os projetos da Diretoria Geral da Instrução Pública que haviam sido aprovados pela presidência da província do Pará, estava as “[...] conferências pedagógicas” (Pará, R. 1877, p. 85); o médico, escritor e diretor da instrução Joaquim Pedro Correia de Freitas (1875-1881) no mesmo ano, “[...] por seis vezes[,] reuni[u] os professores em conferência, tratando-se em cada uma delas de assuntos relativos à ciência pedagógica” (Pará, D. 1877, p.43), e nesse sentido pode atestar, por meio da avaliação de dissertações verbais e por escrito desses docentes, a competência e mérito de cada um. Já para o professor liberal José Coelho da Gama e Abreu (1879-1881), como presidente, dentre as sugestões propostas por seu diretor geral para a melhoria do ensino primário, foram “[...] as conferências pedagógicas” (Pará, R. 1880, p. 8), devendo indicar-se as matérias e assuntos em que os professores deveriam dissertar para serem depois avaliados.

Em referência ao Maranhão, desde 1871 as conferências pedagógicas “[...] aconteciam na Sociedade Onze de Agosto, realizada por intelectuais, políticos e pedagogos” (Castellanos, 2017, p.203), que lutavam pelo desenvolvimento da instrução pública, estimulando por meio de seus discursos e críticas o aperfeiçoamento da formação do professor

na província. No relatório do advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1876-1878), reforça como presidente a importância das conferências pedagógicas como mecanismo de aperfeiçoamento da formação na Escola Normal, uma vez que essa união concorreria para desenvolver nos professores o gosto literário, “[...] procurando conquistar [neles] o espírito de ciência, [para que] abandona[ssem] um pouco a letra a que se aferram, como o costume de aprender de cor o que estudam, método que transmitem a seus discípulos” (Maranhão, R. 1877, p. 39). Tais conferências já eram admitidas com proveito, naquele momento, em países adiantados, e por isso, vinham sendo introduzidas nas reformas da instrução pública de várias províncias do país.

Para o professor e inspetor interino da instrução pública Antônio Jansen de Matos Pereira (1886-1886), as conferências pedagógicas complementariam a iniciativa das escolas normais, pois quando os professores reuniam-se periodicamente “[...] mais se habilit[avam] pela troca das ideias e conhecimento da experiência alheia nas questões do ensino” (Maranhão, I. 1886, p. 6), permitindo o aperfeiçoamentos do conhecimento e aprendizagem novas formas de ensinar. Nesse sentido, o inspetor reconhece que o bom resultado obtido em outros países, poderia servir de modelo para a província, além de constituir-se instrumento indispensável para que os professores pudessem “[...] tornar-se dignos da elevada missão que desempenham” (Maranhão, I. 1886, p. 7), e dessa forma, cria maneiras de utilizar os diferentes suportes que manuseia, uma vez que suas interpretações acabam inscritas nas práticas específicas que a produzem (Chartier, 1988).

Nessa perspectiva, a cultura político-administrativa também se manifesta a partir dos atos administrativos negociados, sugeridos e postos em prática que dependem não só do tempo de interinidade no cargo, da formação do gestor e da intencionalidade implícita em ações específicas e concretas, como também a partir dos fatos confirmados rebatidos, criticados e/ou defendidos pelos presidentes e diretores/inspetores com respeito à profissão professor, aos lugares de formação e aperfeiçoamento e aos espaços de ensino que dependem em grande medida da aceitação por parte da maioria na Assembleia que se conjugam em interesses mais partidários que pedagógicos, entrecruzados com o partido político que representa o principal gestor proponente no momento de sugerir ações, estipular mudanças e impor condições; estratégias de imposição em confronto com seus pares no âmbito dos interesses do partido que representa e no domínio do poder como o cargo de gestor indicado pelo governo central que se interpõem também via relações de força com as táticas de apropriação conduzidas pelos sujeitos envolvidos neste equilíbrio de tensões que colocam em cheque a cultura político administrativa na instrução pública primária, tendo em conta a atuação de gestores, intelectuais, professores,

alunos e familiares e dos posicionamentos políticos em pauta haja vista as posições, profissões e funções.

5 A CULTURA MATERIAL ESCOLAR NAS PROVÍNCIAS DO PARÁ E DO MARANHÃO

O último aspecto a ser analisado a partir do levantamento de informações tanto nos relatórios de presidentes de província quanto dos inspetores/diretores da instrução pública nas províncias do Pará e do Maranhão, se refere à cultura material escolar, que se subdivide aqui em três unidades de análises: na primeira, com respeito às formas de ensinar, foi apresentado um total de vinte referências de presidentes maranhenses e sete delas de inspetores, somadas a nove menções nos discursos de chefes do executivo paraense e 3 nas falas de diretores da instrução que abordam subtemas relacionados a métodos de ensino, ao estado da instrução pública, à operacionalização do ensino em determinadas áreas e ao percentual de participação e aprovação nos exames; a segunda, referente à arquitetura escolar, apresenta dezessete notificações em relatórios de presidentes maranhenses e dezessete no dos inspetores, além de trinta e duas referências nos discursos dos chefes do executivo paraense e sete nos relatos de seus diretores da instrução, sendo agrupadas em subseções, abrangendo itens que tratam da disponibilidade de recursos financeiros para os edifícios, do estado dos prédios escolares e da sua carência, temática que se considera recente dentro da história da educação e que tem atraído a atenção de vários pesquisadores, principalmente para tratarem sobre a “[...] história de instituições educacionais, com ênfase na configuração e tipificação arquitetural de seus edifícios” (Bencostta, 2019, p. 152); e por fim, a última unidade de análise que se refere à cultura material escolar propriamente dita, na qual foram identificadas quatorze menções no instrumento elaborado pelo chefe do executivo provincial maranhense e vinte e quatro no construído pelo agente da inspetoria da instrução pública, somadas as trinta e três menções nos relatórios dos presidentes do Pará, além de dezessete referências de seus diretores da instrução com destaque para as limitações financeiras e orçamentárias existentes, assim como para a recorrente carência de compêndios e utensílios para os alunos e nas escolas, além de ações de distribuição de livros e materiais, tanto pelo estado quanto por terceiros.

Analisar-se a cultura material escolar no ensino público primário no [Pará e Maranhão Imperial](#), tendo em conta as formas de ensinar, a arquitetura escolar, os instrumentos/objetos e a mobília em uso nos espaços de ensino é o caminho para a argumentarmos neste item, e logicamente, a análise das notificações mais recorrentes nos relatórios presidenciais e da inspetoria se faz pertinente. Entre os pontos mais notificados com respeito ao ensino estão: a “falta de unidade/uniformidade e as poucas aulas de 1^{as} Letras usando o método de Lancaster”; a “necessidade de regulamentação de vencimentos diversos segundo

a ordem da cadeira ou do método adotado” e a “nomeação de comissão para elaboração de um sistema geral de ensino público”; as “dificuldades no ensino no interior” e o “número de alunos como condicionante para a escolha dos métodos de ensino”; a “falta de uniformidade nos métodos” e o “ensino direcionado segundo a classe de ocupação do indivíduo”; o “ensino feminino em harmonia com as atividades domésticas” e a “consciência de que os resultados na instrução se manifestam de forma lenta”. Já com respeito à arquitetura escolar aparecem outras notificações, entre elas: a “solicitação de construção de prédio escolar” e o “péssimo estado de lugares destinados às aulas de 1^{as} letras”; a “grande maioria das escolas de 1^{as} letras funcionando em péssimas acomodações” e a “falta de casas apropriadas para o serviço das escolas”; as “aulas do interior dadas quase exclusivamente nas casas dos seus respectivos professores” e a “falta de casas apropriadas para o serviço das escolas; a “suspensão da matrícula pelo delegado literário por falta de espaço na sala de aula”; a “existência de apenas duas casas-escolas” e a “proposta de aplicar todos os anos um valor fixo para a construção” das mesmas”; a “garantia de orçamento para alugueis de casas e utensílios de algumas escolas primárias” e a “remoção de aula de 1^{as} primeiras letras pela ocupação de prédios escolares”; a “má localização das escolas primárias” e as “estratégias para compensar a falta de edifícios escolares”, etc. Por fim, com respeito à cultura material escolar propriamente dita, tendo em conta os instrumentos de ensino, os objetos em uso na escola e o mobiliário escolar se registram: a “necessidade de recursos para mobiliar as escolas do interior” e a “falta de objetos e utensílios indispensáveis para o ensino”; o “fornecimento de materiais indispensáveis à instrução mantidos pelo Estado” e a “adoção de obras para o ensino primário”; a “falta de móveis e utensílios para as escolas” e a “necessidade de auxílio do governo para os alunos”; “compra a compra de objetos essenciais ao ensino” e a “quantia insignificante votada na lei do orçamento para despesas com utensílios das escolas”; as “escolas funcionando com mobília emprestada de particulares” e a “falta de casas, utensílios e móveis como um dos maiores obstáculos para o avanço do ensino primário”; entre outras notificações. Nesse sentido, agrupar estes aspectos em três grandes blocos que correspondem as dados empíricos derivados da garimpagem das fontes, para discorrer sobre eles à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da história cultural, faz parte dos procedimentos adotados, para elucidar, mediados pela pesquisa bibliográfica e documental, em que medida os cinco presidentes da província do Maranhão, os cinco chefes do executivo paraense (que por mais tempo exerceram o cargo e que mais atos administrativos implementaram em seus mandatos) além dos cinco que atuaram tanto na província do Pará quanto na do Maranhão influenciaram via cultura político-administrativa na cultura material escolar em uso na instrução pública maranhense no período imperial?

5.1 A uniformidade dos métodos e do ensino nestas províncias

A análise de um método de ensino, segundo Bastos (2018), tem a função de “[...] ilustrar um período da história das ideias pedagógicas: de suas origens, objetivos, princípios, críticas, materialidades e práticas escolares” (Bastos, 2018, p. 52). No Brasil, a já citada Lei de 15 de outubro de 1827, adota o método mútuo como o oficial, quando determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos que fossem necessários, propondo-se a ofertar, à custa da Fazenda Pública, edifícios adequados e os utensílios necessários para o bom funcionamento¹²³.

O estabelecimento do método monitorial no país esteve ligado ao processo de difusão da instrução primária para todas as classes, como estratégia de transmissão rápida e como economia de recursos e de saberes ligados a um processo de incorporação de ideais de modernidade e civilidade, que formaria indivíduos adaptados a essa realidade. A difusão da instrução elementar às massas exigia a racionalização do ato pedagógico “[...] pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos-mestres” (Vincente, 1980, p. 261).

Alguns dispositivos legais no período foram estabelecidos no Maranhão, no intuito de fomentar o uso do método pelos docentes das escolas primárias da província, na medida em que receberiam um ordenado maior, caso o adotassem. É o caso da Lei n.º 39, de 26 de julho de 1837, sancionada pelo militar e presidente Francisco Bibiano de Castro (1837-1838), que criava na província de São João do Cururupu, uma cadeira de primeiras letras para meninos, na qual o professor da cadeira teria o “[...] ordenado anual de trezentos e cinquenta mil réis, se ensina[sse] segundo o método Lancastriano, e de trezentos mil réis, se [fosse] pelo simultâneo” (Castro, 2009, p. 37). No ano seguinte, dois dispositivos legais foram sancionados pelo presidente Vicente Thomaz Pires de Figueira Camargo (1838-1839): a Lei n.º 55, de 22 de maio de 1838 e a Lei n.º 58 de 28 de maio de 1838; na primeira criava duas cadeiras de 1^{as} Letras para meninos, sendo uma em Santa Maria de Sipahú, no termo do Mearim, e outra na Trizidela, na Comarca de Caxias; enquanto a segunda, estabelecia uma cadeira de 1^{as} Letras na Vila do

¹²³O método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos, divididos em várias salas, na qual todos possuem um nível de conhecimento semelhante, tendo a classe um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. As aulas eram dirigidas por um aluno instrutor, monitor e principal agente do método, selecionado em detrimento de seus resultados o distinguirem dos demais estudantes, dentro de uma determinada especialidade. Esse líder da sala devia ter o controle da mesma, sendo responsável pela classificação dos alunos, cabendo ao professor, efetuar explicações especiais e indicações particulares antes do início das aulas, além de também poder substituir o monitor, em caso de ausência ou de promoção (Lesage, 1999).

Senhor do Bonfim da Chapada, ambas previam que mestres que ensinassem pelo método de Lancaster, receberiam 50.000 réis anuais a mais, que aqueles que escolhessem outro método de ensino.

Contudo, a já também mencionada Lei n.º 76, de 24 de julho de 1838, sancionada pelo mesmo gestor, é a que demonstra de maneira mais clara a tentativa de difundir o método pelas escolas primárias da província, ao autorizar o envio de Fillipe Conduru para a França “[...] a fim de aprender praticamente o ensino pelo método Lancastrino” (Castro, 2009, p. 48), no intuito de ensiná-lo na Escola destinada à formação de docentes no Maranhão província. Por mais que tal iniciativa de criação da Escola Normal, não tenha obtido o êxito esperado (Castellanos, 2011; Castellanos; Castro, 2015), a Lei n.º 267, de 17 de dezembro de 1849, que regulamentava a instrução pública, ao estabelecer a existência de uma Escola Normal em cada cidade da província, determinou que elas adotariam o método mútuo, mas conforme destacam Castellanos e Castro (2015), tal previsão esteve muito longe de ser cumprida, uma vez que a Escola Normal noturna da Sociedade Onze de Agosto, criada por meio da Lei n.º 1.088 de 19 de junho de 1874 constituiu-se apenas na “[...] segunda tentativa de se estabelecer o ensino normalista [...] no cenário ludovicense” (Castellanos; Castro, 2015, p. 92); já em relação às demais escolas primárias, foi prevista uma relação entre a frequência dos alunos e os métodos de ensino: “[...] os que tiverem de oitenta a cento e sessenta alunos ensinar[iam] pelo Método Lancastrino, e vencer[iam] por ano o ordenado de seiscentos mil réis e a gratificação adicional de três mil réis por cada aluno que crescer” (Castro, 2009, p. 90).

A associação dos vencimentos dos professores ao método de ensino por eles adotado, já havia sido sugerida na província maranhense pelo magistrado liberal Joaquim Franco de Sá (1846-1847), quando alertava como presidente sobre a necessidade de regulamentar as habilitações docentes, defendendo que os ordenados deveriam ser segundo forem as cadeiras de 1.^a ou 2.^a ordem e, “[...] talvez com diferença também em relação ao método individual, simultâneo, ou mútuo, porque forem exercidas” (Maranhão, R. 1847, p. 43). Quando essa variação foi prevista na Lei 267 de 1849, que fixou o número de alunos para cada método empregado, o presidente conservador Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851) alertou que essa legislação havia falhado ao não exigir novas e diversas habilitações na mesma proporção, visto que mestres que conseguissem elevar o número de seus alunos a mais de 80, seriam “[...] obrigados a ensinar pelo método lancastrino, sem que aliás se mostr[assem] para isso habilitados” (Maranhão, R. 1850, p. 28).

As recorrentes tentativas de operacionalizar as determinações voltadas para a adoção do método mútuo no Maranhão aparentemente foram motivadas pela busca de uma

economia de dispêndios via contenção de despesas, “[...] quer com os pagamentos dos professores e no uso dos materiais da cultura escolar, quer com o ensino em massa de crianças” (Castellanos, 2017, p. 226). Apesar de se identificar um entusiasmo por esse modo de ensino motivado pela sua facilidade em manter a disciplina, com recompensas e estímulos ao trabalho dos estudantes¹²⁴; de fato, “[...] a principal vantagem destacada do método [era] de ordem econômica” (Bastos 2018, p.58), por permitir a instrução em pouco tempo a um grande número de estudantes.

A fala do presidente Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851) exemplifica alguns desses esforços em prol do sucesso esse método na província maranhense quando afirma que havia atendido a solicitação do seu inspetor da instrução pública, Francisco Sotero dos Reis (1850-1851), autorizando a “[...] mandar comprar os cartões de leitura e aritmética necessários para o uso das escolas de mais de 80 alunos, nas quais se deve[ria] adotar o método Lancastrino” (Maranhão, R. 1850, p. 28); posicionamento que atesta para o reconhecimento da importância desse artefato para o bom desenvolvimento desse modo de ensino.

De uma forma geral, os métodos tinham um papel decisivo na estratégia de desenvolver a instrução pública, uniformizar o ensino e aumentar o número de alunos, visando a inculcação constante de hábitos e regras que garantissem níveis de civilidade e de disciplina para se viver em sociedade, o que avalizaria em tese, a construção de um Estado forte e uma nação que tivesse um pensamento mais alinhado com a proposta pretendida pelos governantes. A criação da Escola Normal do Maranhão segundo Rudakoff (2019) foi uma estratégia das lideranças maranhenses para expandir o método mútuo na província, apesar de que o governo não aprovara orçamento para implementá-lo, motivo pelo qual na falta de condições para o seu desenvolvimento, “[...] os professores agiam criativamente e muitas vezes faziam despesas a própria custa para receber posteriormente do governo” (Rudakoff, 2019, p. 149).

Por um lado, pesquisas como as de Barra (2007), Galvão (2001), Lemos (2012) e Meloni (2011) têm permitido compreender as relações entre material e método de ensino, sobretudo, ao referenciarem os usos dos materiais adquiridos na prática cotidiana da escola e das prescrições a que estiveram sujeitos; indícios obtidos por investimentos desse tipo na organização e análise de acervos museológicos vêm contribuindo para o entendimento dos

¹²⁴Segundo Souza (2013), embora nos refiramos hoje ao método mútuo, na literatura do século XIX se faz referência aos modos de ensino; Isso pode ser exemplificado no momento em que a autora afirma que durante o período houve uma mudança inédita na relação pedagógica após a “passagem do modo individual para o simultâneo” (Souza, 2013, p.26) de ensino, expressão que claramente foi utilizada como sinônimo de método de ensino; portanto, nesta pesquisa métodos e modos de ensino se utilizarão indistintamente.

modos como os artefatos foram sendo introduzidos no espaço escolar e para indicar as formas de produção de sentidos. Por outro lado, as reflexões de Vidal e Silva (2010) e de Kulhmann Jr. (2001) advertem que com o passar do tempo surgiram interesses das empresas dedicadas à produção e comercialização de materiais de ensino que não podem ser negligenciados. Nessa direção, soma-se o mapeamento dos artefatos escolares veiculados nas feiras; “[...] aqueles que passam a ser produzidos pela indústria maior, aproximação da história econômica, com vistas a considerar os imperativos do comércio e da indústria no ensino” (Paulilo, 2019, p. 179).

Segundo seus defensores, os materiais de ensino, assim como o estabelecimento das aulas em edifícios adequados, eram indispensáveis para o sucesso do método de Lancaster, que com o incentivo ao desenvolvimento gradual do ensino elementar, incentivaria a produção de manuais, guias, tratados e periódicos para auxiliar na atuação dos mestres, sendo identificadas a inserção ou a ampliação no uso de vários artefatos na sala de aula, como ardósias, quadro- negro, relógios, banco para alunos, mesa do professor e apito por exemplo. De tal modo e influenciada pela obra de Pierre Lesage (1975), Bastos (2018) apresenta essa relação direta entre os artefatos materiais e o método mútuo, descrevendo um conjunto de condições ideais que viabilizariam melhores resultados.

Como o método tem por princípio a economia, atendendo o maior número de alunos agrupados em uma única sala, a estrutura do prédio da escola deve, preferencialmente, apresentar uma forma retangular, que permita ao professor, do estrato de sua mesa, acompanhar visualmente todas as oito classes do método. O mobiliário também é definido: um estrado com degraus, para a mesa do professor – “o professor reina sobre o grupo de alunos mais por sua posição física do que por sua posição social”; o relógio – “o ensino e as atividades são cronometradas minuto a minuto”; semicírculos ou círculos de leitura, para uma classe juntamente com o monitor que pudessem proceder ao ensino das disciplinas; porta quadros; quadro-negro; ardósia ou lousa; bastões; telégrafos, mesas especiais. O método faz uso de técnicas e materiais diversos em sala de aula, recorre constantemente a quadros e tabelas ilustradas, aos silabários, aos quadros de leitura e de cálculo, os quais substituem os livros disponíveis somente na oitava classe. O uso de penas, tinta e papel também é restrito (Bastos, 2018, p. 57).

Numa época em que se buscava utilizar o tempo disponível para o funcionamento das aulas de maneira cada vez mais racional, instruindo os estudantes de maneira mais rápida e econômica quanto fosse possível, o método mútuo se apresentava, conforme alegavam seus defensores, como uma alternativa viável de difusão das escolas, caso fossem disponibilizadas determinadas condições materiais necessárias. Com a garantia desses artefatos adequados ao ensino, somada a “[...] um amplo espaço, um professor, [e] com a ajuda dos alunos mais adiantados, [se] poderia atender até mil alunos em uma única escola” (Faria Filho, 2007, p. 141), apontando-se como principais vantagens: 1) a abreviação do tempo necessário para instruir as crianças, uma vez que estariam o tempo todo vigiados pelos colegas, em constante e intenso processo de emulação; 2) a diminuição das despesas escolares, em virtude da

necessidade de pagamento a um reduzido número de professores; 3) e a generalização da instrução necessária às classes inferiores da sociedade.

Outro aspecto idealizado pelo uso do modo de ensino de Lancaster envolve sua ação moralizante, que não deveria se restringir ao espaço escolar, mas também se estender ao ambiente familiar dos estudantes, na medida em que deveria ter a intenção de “[...] fazer desaparecer pouco a pouco o senso de ignorância, as velhas e funestas inclinações dos alunos e dos parentes” (Bastos, 2018, p. 66), permitindo regeneração do gênero humano via método de ensino. Esse parece ter sido o modo de ensino idealizado para a província paraense, após a descentralização da instrução pública primária provocada pelo Ato de 1834, uma vez que se expressões como “método mútuo”, ou “método monitorial”, ou até mesmo “método lancastrino” não apareciam em seus dispositivos legais, se fazia presente nos registros “o método de ensino do Barão de Degerando”.

A Lei n.º 33, de 30 de setembro de 1839 (já citada), foi a primeira legislação paraense a fazer referência a essa forma de ensinar, sancionada pelo magistrado liberal Bernardo de Souza Franco (1839-1840), o autorizava a instituir uma Escola Normal em Belém, mandou “[...] reimprimir o curso normal para os professores primários de Mr. Degerando” (Pará, Lei n.º 33, 1839), para distribuí-los pelo professor da Escola Normal aos seus alunos. Apesar de esse artigo ter sido revogado pela Lei n.º 75, de 28 de setembro de 1840, homologada pelo magistrado conservador João Antônio de Miranda (presidente/1840-1840); a nova legislação autorizou a compra de “[...] tantos exemplares da tradução do Curso Normal do Barão Degerando, quantos carecerem as Escolas de Ensino Primário desta Província” (Pará, Lei n.º 75, 1840). Sem embargo, é a Lei n.º 97, de 28 de junho de 1841, também sancionada por Souza Franco (1841-1842/magistrado/liberal), que descreve de maneira clara em seu artigo quarto, que “[...] o método de ensino para a instrução primária é o do Barão Degerando” (Pará, Lei n.º 97, 1841).

Joseph-Marie de Gérando (1772-1842), mais conhecido como Barão de Gérando, foi um filósofo e professor da Escola Normal francesa que se tornou “[...] uma das figuras mais representativas da filantropia europeia da primeira metade do século XIX” (França, 2015, p.57), tornando-se secretário-geral e presidente da *Sociedade para Instrução* que “[...] dominou a vida pedagógica francesa durante vinte anos e assegurou a promoção do método mútuo” (Bastos, 1999, p. 246), acompanhado de grande progresso da instrução popular. Para De Gérando, a atividade docente não era definida como uma simples profissão, mas como um mistério moral, e por isso, o mestre deveria possuir ou adquirir determinadas qualidades, como: “[...] a calma que mantém a ordem; a modéstia, que o mantém grave e reservado; a vigilância e o exemplo a dar” (Vincent, 1980, p. 87). Nesse sentido, os professores deveriam focar-se em dirigir o funcionamento da classe “[...] e em instruir os

monitores que ensinam, já que os alunos [eram] professores uns dos outros” (Bastos 1999, p. 249).

A obra de Gérando reúne proposições de várias conferências ministradas na Escola Normal de Paris, com orientações que buscavam moralizar e disciplinar o ofício docente, com previsões claras em relação ao ensino mútuo, sendo esperado que professores dominassem o método e o ensinassem a seus alunos. Esse conjunto de prescrições tinha a finalidade de formar um mestre capaz de incorporar tanto saberes das disciplinas, dos currículos; mas acima de tudo, saberes sociais de modelização e disciplinamento. Era então um manual de formação moral e do ofício docente, que “[...] prop[unha] organizar, descrever e prescrever práticas pedagógicas e uma cultura escolar homogeneizadora” (Bastos, 2018, p.70).

Entretanto, mesmo com a previsão desse método em vários dispositivos legais paraenses, e o incentivo para a sua adoção, o presidente Jerônimo Francisco Coelho (1848-1850) aponta que as escolas primárias de sua província “[...] não há[viam] adotado sistema ou método algum de ensino [pois] cada mestre ensina[va] o que bem lhe parec[ia] (Pará, R. 1848, p. 52). Discurso semelhante foi apresentado pelo militar e etnólogo liberal José Couto de Magalhães (1864-1866), no exercício da mesma função, ao analisar o mau resultado dos exames nos últimos três anos e concluir que eles atestavam a “[...] ausência de método de ensino por parte dos professores” (Pará, R. 1864, p. 32), na medida em que os alunos considerados aptos, rigorosamente falando, não se achavam em circunstâncias de merecerem a aprovação em todas as matérias. Por isso, que o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1852-1854), enquanto diretor da instrução, alertava que nada poderia ser mais prejudicial ao ensino do que “[...] a liberdade deixada ao mestre ou ao discípulo de ensinar ou escrever pelo 1.º livro que lhe vai [à]s mãos” (Pará, D. 1854, p. 8); mas era exatamente isso o que acabava acontecendo, uma vez que os alunos pobres, não tendo como adquirirem os compêndios estabelecidos, serviam-se dos que lhe facultavam a generosidade ou benevolência de alguém.

Nesse mesmo período no Maranhão, o médico conservador que mais vezes atuou na função de inspetor, José da Silva Maia (1860-1861), descreve um estado muito próximo ao relatado pelos agentes responsáveis pela administração e fiscalização do ensino paraense, destacando o quanto a falta de compêndios impossibilitaria uma sistematização do ensino, quando afirma que:

A falta de compêndios adaptados para serem distraídos pelos alunos pobres é também um grave obstáculo ao ensino. A maior parte dos professores ensinam pelos compêndios que lhes apresentam os alunos que não estão em circunstâncias de comparecer os adotados, e assim marcha a instrução com esta falta de método, que todavia é tolerado para não serem despovoadas as escolas. A Assembleia provincial,

talvez a vista dos minguados recursos da província, ainda não decretou fundos para compra de compêndios para os alunos pobres. (Maranhão, I. 1861, não paginado).

Essa falta de compêndios dos alunos apresentada pelo inspetor é, justamente um dos aspectos mais recorrentes relacionados à forma de ensino, quando se aborda a cultura material da escola; situação que aparece como uma meta a ser atingida por meio de uma reforma da instrução pública no relatório do magistrado liberal Joaquim Franco de Sá (MA/1846-1847), e nos registros do advogado liberal João Silveira de Souza (MA/1859-1861), que era o presidente no período em que o médico conservador José Silva Maia (1860-1861) apresentara os problemas da uniformidade do ensino pela “falta de método”, em 1861. Dentre os problemas que impediam constantemente o desenvolvimento da instrução estava “[...] a falta de compêndios para serem distribuídos pelos alunos pobres” (Maranhão, I. 1861, não paginado), o que denuncia a displicência da Assembleia com os “[...] fundos para a compra” como estava instituído em lei.

Essa recorrente dificuldade em disponibilizar os livros e outros objetos de ensino necessários para o melhor funcionamento das aulas e melhor resultado no uso do sistema monitorial, motivou uma série de discursos de presidentes de província e inspetores ou diretores da instrução primária, não apenas do Maranhão e do Pará, como também das demais províncias brasileiras, com duras críticas ao método lancetrino, que levaram o Governo Imperial a propor a adoção de novas formas de se ensinar. A adoção do ensino mútuo no país encontrou vários obstáculos, dentre os quais pode-se destacar: a falta de casas apropriadas para o funcionamento das aulas e do fornecimento dos materiais didático-pedagógicos indispensáveis para um ensino direcionado a um grande número de estudantes; o descontentamento dos mestres com a falta de recompensas pecuniárias e proteção dos poderes públicos; o insucesso dos estabelecimentos destinados à formação dos professores no método, que resultaram em profissionais sem habilitação para aplica-lo; e as críticas à utilização dos monitores.

Esse grande número de obstáculos à implantação do método, levaram a vários posicionamentos conclusivos no período, como a do militar e presidente da província da Paraíba Ricardo José Gomes Jardim (PB/1843-1843), de que “[...] o ensino mútuo nunca existiu rigorosamente no Brasil” (Moacyr, 1939, p.426); nem mesmo a Escola Normal que se estabeleceu na Corte em 1835 para fomentá-lo, conseguiu estabelecê-lo, de maneira satisfatória. Contudo, Faria Filho (2007), identifica que os debates em torno da sua implantação, trouxeram contribuições sociais relevantes, principalmente as relacionadas à busca de uma profissionalização da forma de se ensinar:

De todo modo, as discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização

da instrução na escola, sobre a necessidade de formação dos professores e, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como elementos basilares do processo de escolarização, acabaram por contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instrução escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica (Faria Filho, 2007, p. 142).

Por mais que não seja possível delimitar precisamente o período de adoção do método mútuo no país; legalmente, o artigo 73 do Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, a conhecida Reforma Couto Ferraz, que regulamentou a instrução primária e secundária do município da Corte, [e] estabeleceu que “[...] o método do ensino nas escolas ser[ia] em geral o simultâneo” (Brasil, Decreto 1.331, 1851); também previra de que as províncias poderiam adotar qualquer outro método de ensino que quisessem, conforme seus recursos e necessidades, desde que autorizadas pelo Inspetor Geral, após ponderações do Conselho Diretor. Nessa conjuntura, o método simultâneo passara a ser visto como o mais capaz de atender as especificidades da instrução escolar, possibilitando a “[...] organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente [e] a otimização do tempo escolar” (Faria Filho, 2007, p.142), além de permitir a organização do ensino em diversos conteúdos.

O método criado e sistematizado por João Batista de La Salle (1651-1719) tinha como suas principais vantagens, o fato de que “[...] não fatiga[va] o mestre, põe-no em contato com toda a aula e mant[inha] a emulação dos alunos” (Oliveira, 2003, p. 256); mas para ser efetivo, deveria ser aplicado a um número limite de crianças, tendo os pedagogistas delimitado esse teto ordinariamente em 60 estudantes. O método em discussão também dependia diretamente do apoio de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos para os alunos, e da distribuição do “quadro-negro” nas escolas, permitindo que o docente ocupasse ao mesmo tempo diversos grupos, só se estabelecendo plenamente após a construção de espaços específicos para seu funcionamento concretizando-se no país no final do século XIX.

No Pará, a Lei n.º 203, de 27 de outubro de 1851, sancionada pelo advogado conservador Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852) na condição de presidente estabeleceu uma previsão muito semelhante à promulgada poucos anos depois pela Reforma Couto Ferraz, determinando em seu artigo quarto, que “[...] o método de ensino ser[ia] para as escolas do 1º grau o individual; e para as do 2º o simultâneo” (Pará, Lei n.º 203, 1851), e no seu artigo sexto, que o método simultâneo deveria ser adotado em todas as escolas para as meninas. O militar e presidente Manoel de Frias Vasconcelos (1858-1859) atesta que esse dispositivo legal se encontrava em vigência durante seu governo, uma vez que “[...] o método adotado e[ra] o individual para as escolas de 1.º grau, e o simultâneo para as do 2.º grau” (Pará, R. 1859, p. 26),

mas não concordava com a classificação das escolas primárias por graus, da maneira como estava prevista no dispositivo legal, pois considerava que ela impossibilitava a sua execução.

Quadro 24: Cadeiras de instrução primária paraense para meninas (1859)

Nº	Município	Lugares das Escolas	Professor	Graus	Categ de professor	N.º de alunas
1	Capital	Freguesia da Sé	<i>D. Josefina Clara Toscano Damasceno</i>	2º	Vitalício	101
2			Clementina Pereira Proença	2º	Vitalício	43
3		Freguesia de Santana	Thomazia Josefina Campos Neves	2º	Vitalícia	61
4		Freguesia da Trindade	<i>Tereza Maria da Silva</i>	2º	Vitalício	151
5		Na Vila do Moju	Antônia de Jesus Gomes Franco ¹²⁵	2º	Vitalícia	?
6		Cidade da Vigia	Isabel Antunes de Castro Gulate	2º	Vitalícia	37

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo o Frias e Vasconcelos (1858-1859), como o número era o princípio regulador da distinção entre escolas no Pará, um professor de 1.º grau, que estava habilitado a ministrar apenas 5 matérias, passaria automaticamente a atuar como docente de uma aula do 2º grau, assim que tivesse mais de 30 discípulos. Isso o obrigaria a ensinar outras 5 matérias, mesmo não tendo o conhecimento necessário, fazendo esta classificação e tomada de posição que não se cumprisse tal determinação, ou se prejudicasse o ensino com vícios e erros de um professor não habilitado.

Conforme se observa no Quadro 23, com exceção da docente da Vila de Moju, Antônia de Jesus Gomes Franco, que não teve seu quantitativo registrado, todas as demais da Capital, em 1859, atuavam como professoras de aulas do 2º grau e cumpriam com o requisito de reunirem mais de 30 meninas em suas classes. Chama a atenção o quantitativo de alunas registradas nas aulas da professora da Freguesia da Trindade, Tereza Maria da Silva, e da Freguesia da Sé, Josefina Clara Toscana Damasceno, que conseguiam atrair mais de cem crianças em suas aulas. A título de comparação, no Quadro 18, encontrado nas páginas 228 a 230, que apresenta o número de estudantes nas escolas primárias maranhenses no mesmo período, nenhuma professora conseguiu agregar um total de meninas superior ao da Freguesia da Trindade, sendo que a aula da 3ª Freguesia da Capital maranhense, que no momento do levantamento se encontrava vaga, era a que possuía um maior índice de matrículas, com um total de 122 meninas. Nem mesmo alguns dos professores maranhenses do período, conseguiam agrupar um número de meninos que fosse superior ao registrado nas aulas da professora Tereza Maria da Silva no Pará, sendo Sebastião Pedro Nolasco, o professor maranhense da 1ª Freguesia da Capital, que tinha 102 matriculados, com um total de 102, seguido por Valentim Joaquim

¹²⁵No presente mapa o número de alunas da escola da Vila do Moju não foi colocado, por ainda não ter entrado em exercício na época a respectiva professora (Pará, R. 1859, Anexo n.º 9).

Marimaldo, professor de Santo Antônio das Almas, em Alcântara, com 100 crianças na sua escola (Ver Quadro 18).

No Maranhão, antes mesmo de aprovada a regulamentação da instrução pública primária na Lei n.º 267, de 17 de dezembro de 1849, que previa a utilização do método individual, mútuo ou simultâneo, conforme a quantidade de estudantes matriculados em cada aula, e sua quase imediata revogação por meio da Lei n.º 282, de 28 de novembro de 1850; para o político de carreira e conservador Herculano Ferreira Penna (presidente/1849), o professor Felipe Condurú só estava ensinando os seus alunos pelo método ordinário de maneira provisória, enquanto a sua aula ainda não havia se mudado para um prédio próprio que se encontrava em construção na Rua do Sol, no qual deveria “[...] praticar o método simultâneo” (Maranhão, R. 1849, p. 33).

O Regulamento da Instrução Pública de 2 de fevereiro de 1855 elaborado pelo presidente Eduardo Olímpio Machado e promulgado pouco tempo depois do Decreto Imperial 1.331-A de 1854, adotou o sistema de professores adjuntos, e por isso, os candidatos ao magistério maranhense, naquele momento, deveriam provar sua capacidade profissional, através de exame, realizado por três examinadores nomeados pelo governo, mais o inspetor da instrução pública, que deveria versar não apenas sobre as matérias do ensino respectivo, como também “sobre o sistema prático e método do mesmo ensino” (Castro, 2009, p.387). Já o Regulamento para as Escolas Públicas de Primeiras Letras da Província, de 1877, voltou-se a relacionar o uso de um determinado método, pela frequência de estudantes, sendo previsto no artigo 24 que nas cadeiras que tivessem entre 20 a 30 alunos, seria adotado o “método simultâneo; e nas que forem por maior número, o professor empregar[ia] o método do ensino mútuo ou misto” (Castro, 2009, p.418), conforme achassem mais conveniente.

Apesar de tais especificações legais, na avaliação de uma cultura político-administrativa que influenciava os discursos dos presidentes e inspetores/diretores da instrução pública das províncias do Pará e Maranhão, foi possível identificar a existência de queixas recorrentes à falta de uniformidade nas formas de ensinar praticadas nos estabelecimentos destinados ao ensino primário. A busca por esse processo de padronização remete à produção de estratégias via ensino, no intuito de alterar situações específicas que já influenciavam a cultura escolar dessas regiões, uma vez que a adoção de determinados métodos de ensino demonstraram ter essa capacidade, como pôde-se verificar no final do oitocentos, quando o “[...] método de ensino intuitivo [fora] elemento pedagógico imprescindível para estabelecer diferenciações entre o futuro desejado e a realidade a ser modificada” (Valdemarin; Teive; Handam, 2013, p. 240).

No Pará, se o advogado conservador Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852), alertava como o presidente que o método e a prática do ensino, que eram partes fundamentais para a instrução elementar “[...] ficavam inteiramente dependentes da vontade e escolha de professores sem inteligência, nem dedicação” (Pará, R. 1851, p.45), e por isso, considerava urgente a necessidade de “[...] regular o sistema, e [o] método do ensino, [além de] classificar as escolas segundo as circunstâncias das localidades” (Pará, R. 1851, p. 46); já o militar liberal paraense Joaquim Raimundo de Lamare (1867-1868), defende premissa oposta como presidente para os particulares que estabelecessem instituições de ensino primário, quando alega que teriam direito à “[...] plena liberdade na escolha dos métodos, distribuição das matérias e dos professores” (Pará, R. 1867, p.36), cabendo às autoridades públicas, a inspeção moral e a capacidade intelectual dos instituidores e dos professores. Contudo, o advogado conservador e diretor da instrução pública do Pará Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870) no ano seguinte faz oposição a este último presidente, quando considera como problema, o fato das escolas se encontrarem totalmente sem o nexo que deveria conduzir a precisa unidade de método e de ação no ensino; situação que teria melhoras com o cumprimento de regimentos já previstos, já que “[...] em cada uma das escolas havia um método de ensino que pouco tinha de comum com o que as outras adotavam” (Pará, R. 1868, p. 16).

No Maranhão, desde 1841, o magistrado conservador João Antônio de Miranda (1841-1842) defendia como presidente que se reduzissem “[...] as escolas a um sistema único e igual, uniformando a instrução, e o modo de a transmitir em todos os pontos” (Maranhão, R. 1841, p.22), iniciativa já estreada com a Lei n.º 93 de 16 de julho de 1840; mas, que não conseguiu garantir os resultados esperados¹²⁶. A falta desse sistema é apontada três anos depois pelo advogado e presidente João José de Moura Magalhães (1844-1844) como um fator responsável pelo mau estado em que se achava a instrução primária naquele momento, uma vez que faltava “[...] unidade e uniformidade no ensino” (Maranhão, R. 1844, p. 6), que acarretava em atraso. No intuito de solucionar essa questão, o magistrado liberal Joaquim Franco de Sá (1846-1847) nomeou como presidente uma comissão com indivíduos instruídos e profissionais, que seriam encarregados de “[...] elaborar um sistema geral sobre o ensino público” (Maranhão, R. 1847, p. 43), devendo corrigir e complementar a legislação vigente. Contudo, pouco tempo depois, o advogado conservador Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), registra como

¹²⁶ Art. 7º A inspeção de que trata o art. 5º da Lei n.º 77 [que criava um Liceu em São Luís] estender-se-á a todas as aulas e estabelecimentos literários da Província, tanto públicos como particulares, exceto o Seminário Eclesiástico, mas é puramente científica, e versa sobre as doutrinas expeditas nas Escolas, e métodos adotados nas mesmas, cuja reforma a congregação deverá propor ao Corpo Legislativo Provincial (Castro, 2009, p. 54).

presidente que a “[...] falta de uniformidade nos métodos de ensino” (Maranhão, R. 1851, p. 11) havia se transformado em um problema recorrente em todo o Império.

Ao respeito, Antônio Oliveira (2003) comenta:

Entretanto que método seguem as nossas escolas? Nenhum absolutamente pode-se dizer, tão poucas são as escolas que ensinam debaixo de regra. Nem é só isso. Os métodos ainda encontram inimigos acérrimos. Em matéria de instrução, como em tudo mais, há uma rotina, que desacredita todas as inovações, pronunciando-se sobre elas sem exame, e impondo-se aos espíritos sem critério (Oliveira, 2003, p. 238).

No intuito de aumentar o número de escolas que adotassem os métodos de ensino no Maranhão, o advogado conservador José Bento de Araújo (1886-1888) atribui na função de presidente aos promotores públicos como iniciativa, independente de qualquer retribuição, de fazerem em suas comarcas, quando autorizados pela presidência, inspeções extraordinárias nas escolas em épocas incertas, “[...] afim de prestarem informações sobre os métodos de ensino” (Maranhão, R. 1887, p. 4) e a maneira como os regulamentos eram cumpridos. Imaginava-se que o uso de profissionais mais habilitados, melhoraria a fiscalização do ensino, fazendo com que os docentes procurassem cumprir as determinações legais relacionadas à forma de se ensinar; entretanto, tais agentes acabaram não se empenhando nas atribuições de fiscalização.

Quanto à busca por inovações em matéria de instrução, o militar liberal paraense e Visconde de Maracaju, Enéas Gustavo Galvão (1882-1884) afirmava como presidente da província, que grandes somas haviam sido votadas para a instrução, acompanhadas de outras medidas correlativas, porque o Governo Imperial, ao mesmo tempo em que procurava difundir a instrução por todo o país estudava com empenho o sistema mais conveniente a seu aperfeiçoamento dando melhor organização às escolas e “[...] escolhendo de preferência para o ensino público os métodos mais usados nos países cultos” (Pará, R. 1883, p. 14).

Ações como essa desenvolvida no Pará, que buscavam a modernização da instrução primária, enfrentavam uma série de resistências tanto no Pará, quanto no Maranhão, motivadas principalmente, conforme relata o magistrado e vice-presidente maranhense João Paulo Monteiro de Andrade (1881-1882) pelo fato do mal preparo dos indivíduos que exerciam o ofício docente, que se mostrava tão grave a ponto de a maioria deles não ter “[...] o conhecimento prático dos métodos de ensino adotados pelo nosso regulamento” (Maranhão, R. 1882, p. 16), e apresentarem tamanha resistência à necessidade de aprender uma nova forma de se ensinar, independente das melhorias, facilidades ou benefícios que esse novo método poderia lhes oferecer.

Essa importância das inovações para o desenvolvimento da instrução primária, ressaltam, dentre outros aspectos, o grau de dependência entre as formas de se ensinar e a

cultura material escolar, percebidas aqui sobre a ótica de uma cultura político-administrativa instaurada, que se manifesta nos enfrentamentos via discursos de presidentes e inspetores/diretores da instrução pública do Pará e do Maranhão, em função de interesses contratantes e de lutas de poder, haja vista as posições, as profissões e as respectivas funções que se manifestaram via concepções, posicionamentos e ações. O advogado e jornalista liberal, o diretor da instrução paraense Joaquim José de Assis (1861-1867), por exemplo, analisa que como a maior parte da população da província tinha uma baixa condição financeira, sem o fornecimento anual dos materiais de ensino, como papel, tintas, penas, compêndios, dentre outros, os professores passariam por muitos embarços, “[...] mormente tendo de ensinar por certos e determinados livros e compêndios, mandados adotar por esta diretoria” (Pará, D. 1863, p.8).

Justamente por isso, que o presidente da província maranhense, o magistrado liberal José Manoel de Freitas (1882-1883) alertava que para atender as necessidades da instrução primária da região, era indispensável que as escolas existentes e as que viessem a ser criadas, possuísem “[...] o material técnico correspondente aos métodos pedagógicos de que depende a eficácia do ensino” (Maranhão, R.1883, p. 12), e que sobre elas se exercesse constante inspeção, que deveria ser confiada a pessoas de reconhecida idoneidade.

Verifica-se assim que as ações dos gestores públicos ligados à instrução pública em relação ao gerenciamento dos artefatos de ensino e dos edifícios escolares, foram carregadas de intenções que interferiam diretamente na definição das diretrizes adotadas. Na escolha do currículo e das disciplinas escolares até na uniformização das disciplinas de ensino, constatam-se intenções de se obter uma maior economia na equação tempo/dispêndios e um melhor uso da mão de obra reduzida, dentre outros fatores que podem ser testificados, na medida em que “[...] não tem faltado aos estudos que tratam das mudanças de método, das reformas educativas e das práticas docentes a atenção para os elementos materiais da vida escolar” (Paulilo, 2019, p. 179). Nessa lógica, um exemplo ao respeito se pode identificar, quando ao manter-se o modelo definido, mesmo com a recorrente insuficiência de recursos, na adoção do método de ensino intuitivo e na recomendação de seu uso para os professores se sugere que “[...] na ausência das coisas e objetos, [se utilizassem] gravuras; na ausência de Escolas Modelo em número suficiente, os impressos funcionaram como gravuras de aulas” (Valdemarin; Teive; Handam, 2013, p. 252).

5.2 A Arquitetura escolar pela via dos relatórios

Uma segunda categoria de análise escolhida para ser abordada é a arquitetura escolar, parâmetro de exame que emerge, justamente, de investigações no campo da cultura material escolar e que têm contribuído para o avanço no campo de pesquisa na história da educação brasileira ao dar-se ênfase aos espaços, aos ambientes de ensino e ao próprio edifício que tem abrigado instituições escolares. A arquitetura escolar se transformou em uma área da investigação histórica que incorporou uma concepção funcional e simbólica, tanto nos meios urbanos, como nos rurais, “[...] acompanhando as demandas pedagógicas, as questões higiênicas, assim como os discursos em torno da formação do cidadão através da escola” (Bencostta; Ermel, 2019, p.2). Assim, essa linha de estudos faz com que prédios, espaços ou ambientes destinados à instrução e à educação, além de ser considerados como locais que abrigam no seu interior uma quantidade considerável de artefatos e equipamentos da cultura material escolar, também sejam “[...] determinabilidades [...] cujo dinamismo contribuem para melhor atinar acerca da importância de seu patrimônio, enquanto vestígios de uma memória presente na história da arquitetura dessas construções” (Bencostta, 2019, p. 156).

Partindo de uma ótica de identificação e compreensão da cultura político-administrativa do Pará e do Maranhão por meio dos quinze gestores públicos selecionados, verificamos que dos cinco que chefiaram o executivo maranhense, quatro deles, o magistrado liberal Joaquim Franco de Sá (1846-1847), o advogado conservador Eduardo Olímpio Machado (1851-1855), o promotor conservador Augusto Olímpio Gomes de Castro (1874-1875) e o advogado conservador José Bento de Araújo (1886-1888) abordaram elementos que compõem a arquitetura escolar como unidade de análise. Se Joaquim Franco de Sá (1846-1847), registra que os professores não conseguiam desempenhar bem as suas atividades visto que “[...] quase todos se acha[va]m desprovidos não só de casas apropriadas” (Maranhão, R. 1847, p. 42), como também de vários outros requisitos básicos para um desempenho mínimo satisfatório de suas atribuições, confessando não ter conseguido ainda implantar a Escola Normal no seu mandato justamente, pela falta de um edifício público que abrigasse a instituição; por sua vez Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), é quem primeiramente solicita “[...] o conserto das escolas públicas desta cidade” (Maranhão, R. 1851, p. 14) para depois apresentar a situação estrutural específica de alguns ambientes de ensino. Já Augusto Olímpio Gomes de Castro destaca a parceria com a iniciativa privada que resultara em “[...] novos prédios construídos com o auxílio dos donativos feitos a benefício da instrução pública” (Maranhão, R. 1874, p. 24) nas Freguesias de Nossa Senhora da Conceição e de São João Batista, além de um prédio doado pelo Barão de

Monção para nele funcionar a escola pública da região; por fim o presidente José Bento de Araújo (1886-1888) alertava sobre a necessidade de “[...] construir em algumas cidades do interior, casas apropriadas para escolas públicas” (Maranhão, R. 1887, p. 4).

Nessa perspectiva, dos cinco presidentes escolhidos da província paraense¹²⁷, apenas o advogado conservador Abel Graça (1871-1872) apresenta em suas falas elementos que referenciam a arquitetura escolar. Primeiramente quando defende que a edificação de casas próprias para escolas públicas eram “[...] em resumo um dos pontos mais importantes que conv[inha] animar e desenvolver” (Pará, R. 1872, p. 9-10), e por isso “[...] desejando mandar construir casas próprias para as escolas públicas” (Pará, R. 1872, p.11), havia nomeado comissões nos diversos distritos da capital, e uma especial no comércio, no intuito de promover uma subscrição destinada a atender essa finalidade.

Além desses gestores, os cinco chefes do executivo identificados como tendo atuado nessa função tanto na província do Pará, quanto na do Maranhão¹²⁸, registram em seus discursos aspectos voltados aos espaços, ambientes e edifícios de ensino, que podem ser analisados dentro do campo da cultura material escolar. Se o magistrado conservador João Antônio de Miranda (MA/1841-1842) destacava que os professores continuamente vinham denunciando sobre a “[...] falta de casas e cômodos para o bom desempenho de suas obrigações, e acolhimento de seus discípulos” (Maranhão, R. 1841, p. 24), e por isso havia autorizado o aluguel de casas com materiais e utensílios indispensáveis para o ensino; o político de carreira e conservador Herculano Ferreira Pena (MA/1849) ao defender que “[...] a aquisição de casas cômodas, e providas de utensílios necessários seria pois um grande impulso dado a instrução” (Maranhão, R. 1849, p. 34), acreditava também, que naquele momento, o Governo nada podia fazer pela falta de recursos financeiros. Em função dessa demanda não ser atendida, é que subsistia ainda o “[...] sistema prejudicial de lecionarem os professores nas suas residências” (Maranhão, R. 1860, p. 12), local que por não ter acomodações precisas, segundo o advogado liberal João Silveira de Souza (MA/1859-1861), contribuía para o atraso do ensino primário; o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (MA/1858-1858), buscando uma solução

¹²⁷ 1) Bernardo de Souza Franco (1839-1841/magistrado/liberal) – ver seção 2.3; 2) Fausto Augusto de Aguiar (1850-1852/advogado/conservador) – ver seção 2.3; 3) Francisco Carlos de Araújo Brusque (1861-1864/advogado/liberal) – ver seção 2.3 (p.103-109); 4) Miguel Antônio Pinto Guimarães (1855; 1869; 1871; 1872-1873) – ver seção 2.3; 5) Abel Graça (1870-1872/advogado/conservador) – ver seção 2.3.

¹²⁸ 1) João Antônio de Miranda (PA/1840) (MA/1841/1842/magistrado/conservador) – ver seção 2.4; 2) Herculano Ferreira Pena (PA/1846-1848) (MA/1849/político de carreira/conservador) – ver seção 2.4; 3) João Silveira de Souza (PA/1884-1885) (MA/1859-1861/advogado/liberal) – ver seção 2.4; 4) Ambrósio Leitão da Cunha (PA/1858) (MA/1863; 1864-1865; 1868-1869/magistrado/ conservador) – ver seção 2.4 (p.125-126); 5) João Capistrano Bandeira de Melo Filho (PA/1876-1878) (MA/1885-1886/advogado e professor/conservador) – ver seção 2.4.

paliativa para a questão, julgava necessário uma “[...] gratificação para aluguel de casas nas cidades da província” (Pará, R. 1858, p. 12), independente de qualquer ação que buscasse melhorar os ordenados docentes. Por fim, para o professor e advogado conservador João Capistrano Bandeira de Melo (1876-1878), se mantinha um estado na qual os espaços destinados ao funcionamento das aulas primárias eram compostos por “[...] edifícios acanhados, impróprios para habitação particular e por conseguinte muito mais para reunião de avultado número de meninos, ali quase asfixiados” (Pará, R. 1877, p. 84) apesar dessas iniciativas.

Vale ressaltar que a compreensão da cultura político-administrativa do Pará e Maranhão não se restringe a análise das falas oficiais dos chefes do executivo, na medida em que cruza tais discursos com relatórios dos agentes responsáveis pela fiscalização e controle da instrução pública primária dessas províncias. Assim, pode-se destacar que no Pará, pelo menos cinco diretores da instrução, discutiram aspectos relacionados à arquitetura escolar no período: Joaquim José de Assis (1861-1867/advogado e jornalista liberal), Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870/advogado conservador), Joaquim Pedro Correia de Freitas (1875-1881/médico e escritor), José Félix Soares (1881-1885/engenheiro) e Raimundo Nina Ribeiro (1888-1889/advogado conservador). Segundo Joaquim José de Assis (1861-1867), se a província dispendesse uma quantia com o pagamento de aluguéis de casa para as escolas “[...] entend[ia] que o dev[ia] fazer de uma maneira completa e satisfatória” (Pará, D. 1863, p. 2), livrando a uns professores desse ônus, e tirando de outros vantagens indevidamente percebidas. Essa preocupação em realizar ações mais contundentes no ensino primário quanto ao lado físico e material, é defendida por Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870), ao falar sobre “[...] a necessidade de se dotar a instrução pública de um edifício” (Pará, D. 1868, p. 3) que estivesse em harmonia com a importância do setor; Joaquim Pedro Correia de Freitas (1875-1881) apresenta alternativa que estava sendo adotada com a finalidade de suprir a carência de casas próprias para o funcionamento das aulas; concurso de forças com a iniciativa privada, conforme ocorrera na criação de uma escola do sexo masculino no rio Camará: “[...] visto ter o cidadão José Raimundo de Cupertino feito doação à província de uma casa para esse fim naquela localidade (Pará, D. 1881, p. 23). Sem embargo, apesar de tais ações, se para José Félix Soares (1881-1885) a necessidade de uma ação urgente para se “[...] fazer a aquisição de edifícios próprios para as escolas” (Pará, D. 1885, p. 108), é uma condição crucial já que encontrar ambientes em boas condições para esse serviço era cada vez mais difícil para Raimundo Nina (1888-1889) grandes dispêndios aplicados no ensino, as melhores reformas na instrução e professores habilitados, se tornariam um desperdício ou ações improfícuas ou incompletas, se

não fossem acompanhadas “[...] da resolução, desde já, se dar princípio [às] construções dos edifícios escolares” (Pará, D. 1889, p. 3).

Já no Maranhão, pelo menos três inspetores apresentaram elementos que referenciam a arquitetura escolar. Caetano José de Souza (1855) descreve primeiramente uma triste realidade das condições dos locais em que a instrução funcionava, afirmando que “[...] as professoras [davam] aula nas casas em que residem. Quanto às escolas de fora da capital [era] informado de que todas funcionam nas próprias casas dos professores” (Maranhão, I. 1855a, não paginado), mostrando o estado de quase abandono estatal quanto à questão da estrutura predial da instrução pública primária, o que torna muito difícil a análise dos artefatos, instrumentos e mobiliários existentes nos espaços de ensino. Nesse mesmo relatório, Caetano cita como exemplo prático a situação do ensino secundário, quando defende “[...] a necessidade de remover-se o liceu do pavimento térreo do convento do Carmo, em que se acha para um edifício que ofereça as acomodações indispensáveis a um estabelecimento desta ordem” (Maranhão, I. 1856, não paginado). José Silva Maia (1857), enfatiza em vários dos seus relatórios a necessidade do cumprimento do art. 35 do regulamento da instrução pública de 2 de fevereiro de 1855, como garantia estabelecida que determinara que o governo da província “[...] designaria casas com as precisas acomodações para as escolas públicas, e onde não houvesse edifício público alugaria particulares para esse fim” (Maranhão, I. 1857, não paginado); providência que, por não ser resolvida, continuou presente nos seus apelos nos relatórios de 1858 e de 1861. Por último, Antônio Marques Rodrigues (1864-1865) apresenta uma série de obstáculos existentes na questão predial, com destaque para uma de suas falas direcionada a uma aula de desenho existente no liceu, na qual defende que se houvesse uma atenção necessária, consequentemente a frequência e desenvolvimento dos alunos seriam bem melhores, descrevendo da seguinte forma aquele espaço de ensino: “[...] a sala, aonde se dão as lições, é acanhada e escura, não havendo outra maior no estabelecimento” (Maranhão, I. 1865, não paginado).

O fortalecimento progressivo do Estado Imperial somado às intensas discussões no decorrer do século XIX acerca da importância da instrução escolarizada, “[...] primeiro como a responsável pela instrução e, posteriormente, como agente central em toda a educação da infância” (Faria Filho, 2007, p. 138), fundamentou a representação de que a construção de espaços específicos para escola seria imprescindível. Contudo, até o desenvolvimento de ações efetivas, que refletissem uma preocupação estatal com os espaços destinados para as aulas, era comum que escolas fossem instaladas em “[...] construções diversas, que não foram originalmente sequer pensadas para que ali funcionassem como tais ou, em casos mais

extremos, escolas sem a existência do próprio edifício” (Benconsta, 2013, p. 26), funcionando assim em tendas, galpões, embaixo de árvores dentre outros espaços, que claramente eram inadequados para o exercício da aprendizagem.

Segundo Correia (2004):

Durante o Império, no Brasil, a escola pública era a extensão da casa do professor, muitas funcionavam em paróquias, cômodos de comércio, salas abafadas, sem ar, sem luz e sem nenhum recurso. A real preocupação com os projetos arquitetônicos escolares inicia-se somente no período da República (Correia, 2004, p. 5).

Acerca do estado das casas destinadas para as aulas no Pará, o advogado e proprietário rural liberal, o presidente Antônio Coelho de Sá e Albuquerque (1859-1860) relatava que “[...] por toda parte as casas das escolas [eram] acanhadas e mesmo indecentes para o importante fim a que [eram] destinadas” (Pará, R. 1860, p. 8), e exigir que os professores, com os seus recursos, providenciassem uma casa adequada, seria condená-los a uma verdadeira pena pecuniária por um crime que não tinham cometido. Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875/advogado/conservador), nesse sentido, apontava para a “[...] necessidade que t[inha] esta capital de casas apropriadas para escolas” (Pará, R. 1874, p. 18), e reconhece o estado financeiro da província, sugerindo que mesmo assim se fizesse um esforço para a construção desses espaços, alegando que tal investimento seria compensado com os gastos constantes com aluguéis. Para o advogado conservador Francisco Maria de Sá e Benevides (1875-1876) de maneira enfática afirma que era “[...] uma lástima o estado de algumas das casas onde funcionam as escolas” (Pará, R. 1876, p. 18), num período em que todas as províncias do Império demonstravam entusiasmo pela causa da instrução e defende a importância de boas condições do edifício onde ela funcionasse; já para o advogado e professor conservador João Capistrano Bandeira de Melo (1876-1878), os “[...] edifícios [eram] acanhados e impróprios para habitação particular” (Pará, R. 1877, p. 84) e por conseguinte ainda mais inadequados para uma reunião de grande número de crianças, ali quase que asfixiadas; ao igual que José Joaquim do Carmo (1878-1879/advogado), para quem nunca seria satisfatório o estado da instrução pública enquanto “[...] em sua maioria, as casas de escolas não satisfazerem o que exigem a higiene e a pedagogia” (Pará, R. 1878c, p.13).

No Maranhão, o advogado conservador Eduardo Olímpio Machado (1852-1854) relatava que a irmandade de São João solicitava a remoção de uma aula de primeiras letras da freguesia da Conceição “[...] de um dos corredores daquela igreja para outra qualquer parte” (Maranhão, R. 1853, p. 14) e que por isso, teria que se providenciar um novo local para que funcionasse com urgência pelo número considerável de discípulos. Já para o advogado conservador Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857-1857) fazia referência a outra

aula primária da capital que funcionava no corredor da igreja de São João, e outra estabelecida em um salão embaixo da Relação, havendo apenas uma escola no período com casas próprias, enquanto “[...] todos os mais professores t[inham] as escolas nas casas em que mora[vam]” (Maranhão, R. 1857, p. 11), num ambiente que claramente não possuía condições necessárias para o funcionamento das cadeiras e por isso, eram prejudiciais ao ensino. A fala do magistrado liberal João Lustosa da Cunha Paranaguá (1858-1859), por outro lado, critica tal situação, na qual em virtude da falta de acomodações próprias para o funcionamento das escolas, os professores acabavam sendo obrigados a lecionarem em sua própria residência os delegados da instrução em alguns lugares, até estavam sendo “[...] obrigados a suspender a matrícula por falta de espaço na sala em que [dava] aula o professor” (Maranhão, R. 1859, p. 13), e em outras localidades se “[...] t[inha] estabelecido entre os alunos duas seções” (Maranhão, R. 1859, p. 13), atendendo-se uma parte dos estudantes pela manhã e outra parte no turno vespertino. João Silveira de Souza (1859-1861/advogado liberal), por sua vez, corrobora ditos registros ao associar a “[...] prática adotada de lecionarem os professores em suas próprias casas” (Maranhão, R. 1861, p. 19), que em sua maior parte eram acanhadas e não comportavam o número de estudantes matriculados, como uma das principais causas que impediam o desenvolvimento da instrução primária; carência de casas próprias também evidenciada por Antônio Manoel de Campos Melo (1862-1863/advogado conservador), quando aponta que com exceção das do sexo masculino da capital, todas as demais “[...] funciona[vam] nos domicílios dos professores” (Maranhão, R. 1862, p. 18).

As falas desses gestores ratificam que o local deliberado para o funcionamento das escolas não havia nem sequer sido pensado como espaço de ensino, principalmente voltado para crianças. O inspetor Caetano de José de Souza (1855-1856) também informa a situação de precariedade extrema de uma dessas salas, quando descreve que dos “[...] cinco cubículos, permita-se-me a expressão, quentes e escuros, nem bastante para o número das aulas que funcionam, nem suficientes para acomodar os alunos que existem matriculados em algumas delas”. (Maranhão, I. 1856, não paginado), terminam prejudicando o ensino primário, enquanto natureza, dinâmica e função da instrução pública. O magistrado liberal e presidente João Lustosa da Cunha Paranaguá (1858-1859) destaca os principais problemas das aulas ministradas no domicílio dos docentes:

Sendo as aulas em edifícios especiais, além do caráter de importância, que tornam as funções do magistério, entrando para elas mestres e discípulos, saindo também juntamente às horas marcadas no regulamento, não tem os professores ao pé de si mulher e filhos e muitos outros objetos domésticos que lhes roubem a atenção e os distraiam de suas obrigações; não vão constantemente ao interior da casa, deixando

acéfala a escola, administrar este ou aquele serviço, e até largamente dormirem (Maranhão, R. 1859, p.13).

Deste modo, constatamos que a residência dos professores como lugar de ensino é a principal característica dos espaços destinados para o funcionamento das escolas no período em ambas províncias, situação extremamente prejudicial tanto para os alunos quanto para os docentes, sendo considerado uma exceção, quando uma instituição tinha um edifício destinado para seu operativo. Realidade que é apresentada pelo médico conservador e inspetor José da Silva Maia (1857) em vários de seus dispositivos, notificando que “[...] todos os mais professores lecionam nas casas de suas residências, o que [tornava] muito prejudicial ao ensino por diversas razões”. (Maranhão, I. 1857, não paginado) e concebia esta situação precária e problemática, uma vez que comprometeria qualquer ato administrativo ou ação concreta que visasse melhorias, como também qualquer estratégia tomada por intelectuais, diretores de escolas e/ou professores que apontassem para um desenvolvimento da instrução primária, entre eles, os próprios limites impostos ao exercício docente “[...] por que como já [o tem] mostrado, não [podiam] eles cumprir convenientemente com suas obrigações” (Maranhão, I. 1858b, não paginado) em decorrência dos aspectos comuns notificados no registro de 1859, concernentes ao ambiente familiar, que atrapalhariam o processo de ensino; ou seja, por “[...] se acharem [os professores] no meio de suas famílias que os distraem a todo o instante, como repetidas vezes tenho feito ver” (Maranhão, I. 1859, não paginado), tanto a organização e dinamicidade que se espera de uma aula pública para crianças, como também o processo de ensino primário estariam, constantemente, questionados, postos em evidências e condenados, visto que essas condições o prejudicariam quanto à natureza, dinâmica e função da administração pública.

Em seu relatório posterior de 1861, o médico conservador Silva Maia (1860-1861) apresenta certa frustração pelas constantes exprobrações e denúncias que faz com respeito a esses espaços e à não tomada de qualquer providência pelos órgãos competentes, expressando com certo desabafo que por “[...] mas que importa-se [...] a Assembleia Provincial não se [tinha] dignado atender, a esta necessidade do ensino” (Maranhão, I. 1861, não paginado), apelando inclusive na sua críticas para legislações já instituídas, que em tese garantiriam que o estado oferecesse as condições mínimas ideais para o ensino público e que notavelmente não eram cumpridas. Mas, apesar de mais um forte apelo, além do desabafo apresentado no seu último documento, mesmo assim, a situação apresentada continuaria “[...] a vigor o sistema prejudicial de lecionarem os professores em suas próprias casas” (Maranhão, I. 1862a, não paginado).

Quanto a apelar para dispositivos legais que previam a oferta de espaços adequados para o funcionamento das escolas, o artigo 5º da Lei de 15 de outubro de 1827 já havia

estabelecido que “[...] para as escolas do ensino mútuo se aplicari[am] os edifícios, que houverem com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública” (Brasil, Lei de 15, out. 1827); mas como se percebe nas práticas discursivas em análise, esse dispositivo ficou muito longe de ser cumprido. No Pará, pelo menos dois dispositivos legais trouxeram previsões ligadas à arquitetura escolar durante o Império: um deles, foi o Regulamento de 5 de fevereiro de 1852, que determinava em seu artigo 3º, que “[...] as casas em que as escolas forem estabelecidas, ter[iam] as proporções indispensáveis” (Pará, Regulamento de 5 de fevereiro de 1852); o outro foi a Lei n.º 664 de 31 de outubro de 1870, sancionada pelo clérigo e professor conservador, o vice-presidente Manoel de Jesus Siqueira Mendes (1870-1871), que determinava que nas vilas e freguesias onde a frequência fosse inferior a 60 estudantes “[...] o aluguel das casas em que funciona[ss]em estas escolas ser[iam] pagas pelo tesouro provincial” (Pará, Lei n.º 664, 1870), além de prever que nos ordenados dos docentes do ensino primário seria incorporado a quantia precisa para o funcionamento de suas aulas.

Já no Maranhão, o primeiro dispositivo que abordava aspectos referentes aos espaços destinados para o funcionamento das aulas primárias, foi o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, que regulamentava a instrução pública, no qual se previa em seu artigo 35 que “[...] o governo designar[ia] casas com as precisas acomodações para as escolas” (Castro, 2009, p. 390); mas, onde não houvesse prédios públicos, seriam alugados edifícios particulares para este fim. Outro regimento a trazer previsões similares foi o *Regulamento para as Escolas Públicas de Primeiras Letras da Província* de 1877, que já em seu primeiro artigo estabelece que as escolas públicas primárias funcionariam “[...] em casas que reun[issem] boas condições higiênicas expressamente construídas para esse mister” (Castro, 2009, p. 415), com salas ventiladas e espaçosas para conter folgados os estudantes que as frequentavam, fazendo a mesma ressalva que o regulamento de 1855, em seu artigo 2º, que determinara que nas localidades em que não houvesse casas expressamente construídas para o funcionamento das escolas, o professor alugaria uma que reunisse as condições ideais.

Essa recomendação do aluguel de casas, quando não houvesse um espaço apropriado para o funcionamento das escolas primárias, foi mencionada por vários presidentes e diretores/inspetores da instrução pública do Pará e do Maranhão. Na província paraense, o advogado e proprietário rural liberal Antônio Coelho de Sá e Albuquerque (1859-1860), atendendo a solicitações de melhoria dos lugares destinados ao funcionamento das aulas primárias, autorizou “[...] gratificações para aluguéis de casas, segundo a categoria das escolas” (Pará, R. 1860, p. 8); já o militar e etnólogo liberal José Vieira Couto de Magalhães (1864)

destacava “o acréscimo de despesa [...] no aluguel de casas” (Pará, R. 1864, p. 31), concedido por meio do Regulamento de 1 de março de 1864; pouco tempo depois, o advogado conservador e diretor da instrução Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870) explicava mudanças trazidas pela Lei de 5 de setembro de 1867 em relação à responsabilidade pelo pagamento dos aluguéis, que anteriormente “[...] eram pagos diretamente pelo tesouro provincial; mas a referida lei elevando-os determinou que os aluguéis deixassem de ser pagos pelo tesouro e passassem a sê-los pelos professores” (Pará, D. 1868, p. 16); por fim, o advogado conservador e diretor da instrução Raimundo Nina Ribeiro (1888-1889) analisava que por mais que fosse alto o dispêndio com a edificação de prédios próprios, que reconhecidamente eram indispensáveis para o ensino, contudo, “[...] se considerarmos na avultada verba que anualmente se despende com aluguéis de casas para escolas, havemos de concordar que mais proveitoso [e] econômico seria construí-los” (Pará, D. 1889, p. 4), mesmo que para isso fosse necessário tomar um empréstimo, para cuja amortização a juros, por algum tempo se retira da verba consagrada para aluguéis.

Já no Maranhão, o advogado conservador Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857-1857) deixa em registro que havia ordenado a “[...] transferência da escola, que ocupa o corredor da Igreja de S. João, para uma casa, cujo aluguel autoriz[ara]” (Maranhão, R. 1857, p. 10) em resposta à representação feita pelo digno Diocesano, pois reconhecia que construção de casas para as escolas era uma condição indispensável para o ensino; o advogado liberal Francisco Xavier Paes Barreto (1857-1858) também comenta a disposição do Regulamento de 1855 sobre a questão, na qual o governo seria o responsável por designar casas com as convenientes acomodações para as escolas, e que “[...] aonde não houver edifícios públicos, se alugu[ass]e particulares” (Maranhão, R. 1858a, p. 9), reconhecendo que como nunca havia consignação dessa quantia, na prática, quase todos lecionavam em suas próprias casas. Nessa situação, justamente por saber que o Tesouro Provincial não disponibilizava os recursos para o aluguel das casas, o magistrado liberal e vice-presidente João Pedro Dias Vieira (1858-1858) propõe que “[...] o corpo legislativo consign[asse] aos professores alguma gratificação, como auxílio para o aluguel” (Maranhão, R. 1858b, p. 12), uma vez que eram forçados a ministrarem suas aulas em sua própria casa; já o advogado conservador Antônio Manoel de Campos Melo (1862-1863) destacava a ineficiência da Lei n.º 611 de 1861 ao prever a “quantia de 50\$000 reis anuais para aluguel da casa ou sala, em que dessem aula os professores, que tivessem de 10 a 50 alunos, e de 100\$000 reis para os que reunissem até 100 alunos”, em vista do elevado preço cobrado para esses locais, servindo o incentivo apenas para indenizar o aumento de despesa dos professores com o funcionamento das aulas em seus lares;

por fim, o advogado conservador José Bento de Araújo (1886-1888/) reconhecia que “[...] não sendo, porém, possível remediar essa falta, deve[ria]-se ainda, durante algum tempo, aceitar o sacrifício do aluguel dos maus prédios” (Maranhão, R. 1887, p. 4).

No decorrer do século XIX, o desenvolvimento de saberes médicos, principalmente dos higienistas, fomentaram debates quanto à relação entre os péssimos ambientes destinados ao funcionamento das aulas e a saúde das crianças. Ao destacar a influência de fatores de ordem científica na construção de uma representação de que a edificação de espaços específicos para escola era imprescindível para uma ação junto às crianças, Faria Filho (2007) afirma:

O desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina, e dentro dessa, da higiene, e sua aproximação do fazer pedagógico, vão influir decisivamente na elaboração da necessidade de um espaço próprio para a escola. Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado às crianças pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos (Faria Filho, 2007, p.147).

Essa preocupação com espaços higienicamente concebidos foi mencionada no Pará no discurso proferido pelo professor e advogado conservador João Capistrano Bandeira de Melo (1876-1878), quando alertava como presidente que a necessidade de mobília nas escolas era uma necessidade que não poderia ser mais adiada, na medida em que “[...] até nisto interessa a higiene das escolas e a educação física dos alunos” (Pará, R. 1877, p. 84), que naquele momento, vinha sendo muito desprezada. Já no Maranhão, falas relacionadas a essa inserção dos saberes médicos no fazer pedagógico são vistas, primeiramente, com o advogado liberal Graciliano Aristides do Prado Pimentel (1878-1878) quando afirmava como presidente que a situação em que se encontrava a instrução primária da província era ruim, visto que, além de não ter as acomodações precisas “[...] carec[ia] de certas condições higiênicas indispensáveis” (Maranhão, R. 1878, p. 21) para ter condições de receber um grande número de crianças. No mesmo sentido, José Leandro de Godoy e Vasconcelos (1884-1885/advogado liberal) aponta, o que considera um lastimoso estado do ensino o não atendimento de medidas reclamadas, “[...] já pela elevação da instrução, já pela higiene e cômodos” (Maranhão, R. 1885, p. 11) dos estabelecimentos destinados ao funcionamento das aulas; ou seja, as casas destinadas às escolas públicas não serviam para esse mister por “[...] não satisfazerem as condições exigidas pelos preceitos higiênicos e pela disciplina” (Maranhão, R. 1887, p. 4), segundo o advogado conservador e presidente de província, José Bento de Araújo (1886-1888).

Assim o processo de planejamento dos edifícios destinados a abrigar as crianças deveria levar em consideração uma série de aspectos vinculados à arquitetura escolar, dentre eles: o número de estudantes segundo a capacidade dos espaços que poderia influenciar tanto

no quantitativo da matrícula, como na porcentagem de crianças em idade escolar sem acesso ao ensino; a luminosidade e a ventilação dos lugares que poderiam interferir na dinâmica dos conteúdos, na escolha dos métodos e no tempo escolar; os utensílios da cultura material escolar em uso que, ao mesmo tempo em que apontam práticas escolares singulares, também facilitavam o processo, entre outros elementos específicos que deveriam caracterizar um ambiente escolar, bem como a disponibilidade de uma estrutura propícia pensada e construída em função da instrução pública primária. Elementos expostos na contramão de casas residenciais concebidas como escolas que, pela sua natureza, tinham o objetivo de atender a um número de alunos bem distinto ao que deveria comportar uma escola concebida e construída para estes fins, tendo prioridades a ser tomadas, muito diferentes das estipuladas para uma simples cadeira de ensino.

Segundo Paulilo (2019), as análises de Escolano Benito (2006) sobre uma dimensão semântica da arquitetura influenciou uma série de estudos que identificaram muitas conexões entre uma edificação escolar e sua estética, com as políticas públicas aplicadas naquele ambiente ao longo do tempo; ou seja, os estudos nessa área pretendem “[...] compreender a ordenação do espaço escolar em relação aos seus usos e localização, a dimensão simbólica que circunscreve e, assim, a espécie de discurso que institui” (Paulilo, 2019, p. 177). Nesse sentido, ter em conta as concepções de Escolano Benito (1998) e Paulilo (2019), em um período cujas casas pensadas e destinadas para atender às famílias no Pará, no Maranhão e no Brasil também eram reutilizadas para garantir o funcionamento das aulas do ensino primário, dificulta ainda mais os estudos nessa área, uma vez que a observância e a análise pela falta de documentação escolar como instituição de ensino e dos elementos da cultura material escolar se sobrepõem à análise e interpretação das estruturas prediais e dos próprios artefatos.

Pior cenário que o descrito, seria algum tipo de proposição para que os professores tivessem a incumbência de providenciar um local adequado para as suas aulas, responsabilizando-se, inclusive, pela manutenção. Essa era uma situação que se mostrava tão inaceitável, que o mesmo médico conservador José Silva Maia (1870), quando presidente da província, se por um lado, defendeu que um dos principais defeitos do regulamento da instrução pública vigente durante o seu governo era que se sobsaia “[...] ainda a sua nímia brandura para com os professores” (Maranhão, R. 1870a, p. 13), apontando para uma rígida fiscalização desses profissionais, pois eram os causadores de muitos dos problemas da instrução pública; por outro, como inspetor público, mesmo com esses receios com a categoria, reconhecia que “[...] exigir que [eles] pag[ass]em a sua custa uma casa especial para a escola, além da que residem, seria reduzir os seus mesquinhos ordenados” (Maranhão, I. 1858a, não paginado),

denunciando nessas exigências, a enorme injustiça a que eram expostos para cumprirem suas atribuições, visto que “[...] não [percebiam] gratificação alguma, que os indeniz[ass]e de acréscimo das despesas, que são obrigados a fazer com o aluguel das casas, em que possam acomodar a escola e suas famílias”. (Maranhão, I. 1861, não paginado). Mesmo quando a Assembleia Provincial estabeleceu uma previsão de auxílio, levando em consideração o elevado aluguel de casas de algumas localidades, ele se posicionou quanto aos valores então aprovados, afirmando que com essa quantia não podiam “[...] os professores ter uma casa separada da em que moram, e não servira elas senão para os indenizar do acréscimo de despesas, que são obrigados a fazer para acomodarem a escola e sua família” (Maranhão, I. 1862a, não paginado).

É indiscutível que boa parte das soluções para os problemas estruturais das escolas, no período, passava pela criação de edifícios apropriados para o ensino; contudo, a província paraense já reconhecia, por meio de seu vice-presidente e militar liberal João Maria de Moraes (1845-1845) a sua falta de meios, “[...] com que montar as Escolas no seu verdadeiro estado normal” (Pará, R. 1845, p. 11), como era preciso para que elas pudessem preencher os fins da Lei. Para o advogado conservador Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875), como presidente um dos principais melhoramentos de que se ressentia o ensino público era a construção de edifícios apropriados para a escola, mas reconhecendo a “[...] impossibilidade de poder a província edificá-los de pronto em quantidade suficiente para prover a capital e principais localidades do interior” (Pará, R. 1874, p. 18), o governo buscava alternativas, como a de garantir um prêmio razoável, a quem se propusesse a construir tais edifícios, sobre a soma que tivesse que ser despendida, até que a província reunisse as condições para poder comprar ditos prédios posteriormente.

No Maranhão, o inspetor Caetano de José de Souza (1855-1856) atestava “[...] a impossibilidade que há, atento os poucos recursos financeiros da província, de se ocorrer de uma só vez à satisfação desta necessidade” (Maranhão, I. 1856, não paginado); situação também admitida claramente, pelo político de carreira e conservador Herculano Ferreira Penna (1849), quando reconhecia como presidente que por mais que a aquisição de casas cômodas melhorasse consideravelmente a instrução, “[...] o Governo nada pode[ria] atualmente fazer por falta de crédito” (Maranhão, R. 1849, p. 34); e que passava por uma situação como a descrita pelo magistrado conservador e presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1868-1869), na qual “[...] estas cadeiras novamente criadas não foram postas a concurso, por não haver crédito para pagamento dos professores” (Maranhão, R. 1869a, p. 21), e dificilmente teria condições de fazer investimentos em novos edifícios. Nesses enfrentamentos em função da arquitetura escolar como unidade de análise, o médico conservador José da Silva Maia (1857) decidiu

utilizar como artifício discursivo a opinião de especialistas, tentando assim convencer à Assembleia Provincial a realizar um esforço financeiro, como se percebe na sua seguinte fala:

A este respeito dizem os profissionais, que escrevam sobre a matéria o seguinte: Sendo as aulas em edifícios especiais, além do caráter de importância, que tornam as funções do magistério, entrando para eles mestres e discípulos, saindo também juntamente às horas marcadas no regulamento, não tem os professores ao pé de si mulher e filhos, e muitos outros objetos domésticos que lhes roubem a atenção, e os distraiam de suas obrigações; não vão constantemente ao interior da casa deixando acéfala a escola, administrar este ou aquele serviço e até largamente dormirem (Maranhão, I. 1857, não paginado).

Uma alternativa adotada para solucionar essa carência de edifícios, tanto no Pará como no Maranhão, foi o concurso de forças com a iniciativa privada, estabelecendo-se comissões específicas para recolher donativos destinados à construção de casas adequadas para as aulas. No Pará, o advogado conservador e presidente Abel Graça (1871-1872), reconhecendo a falta de recursos do Tesouro Provincial, confessa que após ter apelado para a generosidade do povo para a construção de estabelecimento de ensino, sua campanha não tinha sido em vão “[...] porque não pequenas quantias [lhe tinham] sido enviadas para aquela grande obra” (Pará, R. 1872a, p. 11) e, segundo informações que tinha, as comissões trabalhavam com louvável patriotismo para o fim de que se achavam incumbidas. Já o advogado conservador e presidente Pedro Vicente de Azevedo (1874-1875), registrara que a escola elementar de Anauerá, no rio Capim, estava sendo transferida para o Maracuxi, visto que “[...] um cidadão da localidade ofereceu uma casa para nela funcionar a escola sem estipêndio algum pelo aluguel” (Pará, R. 1875, p. 23). O advogado conservador e presidente Francisco Correia de Sá e Benevides (1875-1876), por sua vez, elogiava as iniciativas do presidente Joaquim Pires de Machado Portela (1871-1871) que se tornaram a base para a construção de edifícios apropriados para a escola: “[...] foram nomeadas comissões para agenciarem donativos para tal fim” (Pará, R. 1876, p. 19), na qual conseguiram uma boa quantia subscrita e foram elaborados os planos para a obra; no entanto o apelo mais forte em relação à necessidade de um concurso de forças entre o poder público e a iniciativa privada foi feito pelo professor e advogado conservador João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), que como presidente incentivava que a iniciativa particular fosse despertada, afirmando em seu discurso que “[...] não se espere tudo da ação dos governos, considerados onipotentes” (Pará, R. 1877, p. 81), visto que as ideias e instituições que pretenderem viver tão somente na estufa da direção ou influxo oficial, não conseguiriam medrar completamente ou atingir o seu máximo desenvolvimento. Nesses termos, conclui o militar liberal e presidente Enéas Gustavo Galvão (1882-1884), que à “[...] iniciativa particular já dev[iam] a criação de grande número de escolas e estabelecimentos de educação” (Pará, R. 1883, p. 13).

No Maranhão, o primeiro presidente mapeado no período a discursar sobre a questão foi advogado conservador Antônio Alves de Sousa Carvalho (1866-1867) que destacava a importância dos donativos financeiros recebidos de particulares, e até mesmo do próprio inspetor da instrução pública “[...] para auxiliar a construção de um edifício escola na vila de São Bento” (Maranhão, R. 1867, p. 10). Silvino Elvídio Carneiro da Cunha (1873-1873/advogado conservador), por sua vez, apontava algumas melhorias na oferta de espaços mais adequados para o funcionamento das aulas “[...] devido a donativos particulares” (Maranhão, R. 1873b, p. 10). Um exemplo ao respeito é registrado pelo promotor conservador presidente Augusto Olímpio Gomes de Castro (1873-1874), na inauguração de uma cadeira primária masculina na vila de Monção, possibilitada segundo o presidente, pelo recebimento de um “prédio doado pelo barão de Monção para nele funcionar a respectiva escola pública” (Maranhão, R. 1874, p. 24). Outro presidente a atestar tal realidade na província, foi o advogado liberal Frederico José Cardoso de Araújo Abranches (1875-1876), quando registra que o tenente-coronel Luiz Antônio de Oliveira Júnior por não haver pedido autorização para abrir uma aula primária gratuita no povoado de Igarapé-assu, que não possuía nenhuma cadeira de ensino provida, devendo “[...] a dita aula funcionar na casa que ali fora por ele anteriormente doada a província com aquele destino” (Maranhão, R. 1876, p. 13), foi prontamente atendida dita solicitação.

Apesar de ter-se apurado, que havia uma predominância de aulas na própria casa dos respectivos docentes que produziram uma série de prejuízos para o ensino segundo os dispositivos analisados; também foram identificadas algumas instituições que se tornaram uma exceção, na medida em que possuíam prédio próprio para o estabelecimento das escolas. No Pará, o advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1875-1876) relatava que em tais condições na capital, temos “[...] o edifício onde funciona a escola prática, anexa ao Liceu, e na freguesia do Capim[,] uma casa oferecida pelo prestimoso cidadão coronel José Calixto Furtado” (Pará. R. 1876, p. 18-19), embora a segunda destinada para dita finalidade, naquele momento ainda não se achava apropriada para o fim a que era destinada, mas acreditava que seria reparada pelo próprio doador da mesma que se havia comprometido. Contudo, segundo o professor liberal e presidente José Coelho da Gama e Abreu (1879-1881), tal promessa não foi cumprida, visto que, naquele momento, “[...] o único edifício escolar que possuí[a] a província e[ra] a Escola Prática” (Pará, R. 1879, p. 11), e isso acabava atestando a solicitude da província em favor da instrução pública.

Já no final do século, o advogado e vice-presidente João Lourenço Paes de Souza (1885-1885) afirmava que a situação na província do Pará se mantinha, na qual “[...] as escolas

primárias, com exceção da escola prática, funciona[va]m em casas alugadas (Pará, R. 1885, p. 58), e esse único edifício próprio, segundo o gestor, ainda carecia de consertos. A má condição desse prédio, refletindo o estado da instrução pública no geral, persistia no final do Império, e o advogado conservador e diretor da instrução Raimundo Nina Ribeiro (1888-1889), que tinha um posicionamento firme em relação a não acreditar ser possível ter um bom ensino, sem escolas em edifícios próprios, afirmava que o “[...] único que possuí[a] a Província quis a desídia ou a inépcia que servisse a outro mister que não aquele para o qual foi construído e onde funcion[ou] por alguns anos a escola prática” (Pará, D. 1889, p. 3), o que acabou acarretando em um estado na qual as escolas estavam completamente fora das prescrições da higiene e da pedagogia, implicando até mesmo no acanhamento das faculdades tanto intelectuais quanto física das crianças.

No Maranhão, foi constatado que, pelo menos três instituições eram, constantemente, mencionadas no intuito de apresentar-se um cenário diferente ao vivenciado pela maioria dos lugares de ensino, no que se refere à arquitetura escolar, visto que funcionavam em edifícios específicos: a escola do Professor Fillippe Benicio d’Oliveira Condurú, na Freguesia de São João, a escola do professor Alexandre Rodrigues, na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição e a escola do professor Sebastião Pedro Nolasco, na Freguesia de Nossa Senhora da Vitória. O médico conservador José da Silva Maia (1857), desempenhando a sua função à frente da inspetoria, destacava a importância de um local apropriado para o ensino e para o sucesso da instrução pública primária, fazendo certa reflexão e apelo quando aponta que:

Assim como tem a nação quartéis para soldados, templos para cultos, hospitais para seus enfermos pobres, tribunais para as suas justiças e residências mais ou menos esplêndidas para seus institutos científicos, militares e agrícolas, deve igualmente possuir para sua instrução primaria casas próprias e dignas, sem luxo algum, mas sem falta alguma também (Maranhão, I. 1857, não paginado).

É indiscutível a necessidade de um espaço próprio para o melhor funcionamento das instituições de uma forma geral. O primeiro deles, destinado ao estabelecimento de uma escola, foi na Freguesia de São João, dirigida pelo conhecido professor Fillippe Condurú, figura emblemática na história da educação maranhense. Nascido na cidade de São Bento, aos dez anos veio para São Luís fazer o ensino secundário, tendo a oportunidade de se envolver “[...] em laços de sociabilidade e pertencer a redes de intelectuais e políticos que impulsionaram sua trajetória numa direção particular” (Rudakoff, 2019, p. 88). Cursou Francês com Francisco Raimundo Quadros; Matemática com João Nepomuceno Xavier de Brito; Gramática com Padre Antonio da Costa Duarte; Filosofia com Frederico Magno Abranches; Latim com Francisco Sotero dos Reis, e justamente esses professores, em 1838, se tornaram Lentes do então recém-

criado Liceu Maranhense. Ainda em 1838, o então diretor desta instituição o indicou para ir a França a aprender o método lancetrino, conforme a Lei nº 76, para que pudesse implantar uma Escola Normal na província no seu regresso, como já mencionado.

Destarte, o ponto concernente à arquitetura escolar diz respeito a todos os investimentos realizados para que a Escola Normal obtivesse sucesso, tanto pela criação de um prédio próprio, quanto pelo envio de utensílios para aquele estabelecimento, pois a sua “[...] inauguração [...] exigia utensílios e compêndios. Para isso, Filipe Condurú solicitou-os ao presidente da província, o que ‘não admite esperas’ para que pudesse começar” (Rudakoff, 2019, p. 129) e isso permite que essa escola, mesmo quando passou a atuar apenas no ensino primário, tivesse uma estrutura mais apropriada e diferenciada. Deste modo, Caetano José de Sousa (1855) evidencia essa situação, ao afirmar que “[...] na capital à exceção do professor Fellipe Benicio de Oliveira Condurú, que da aula em um prédio da província para este fim construído, os outros professores estão muito mal acomodados” (Maranhão, I. 1855a, não paginado), tendo um reforço dessa afirmativa nos relatórios do inspetor José da Silva Maia (1857), primeiramente em 1857, quando afirmara que, “[...] só há na província uma casa própria de escola, que é a em que trabalhava o professor Filipe Benicio d’Oliveira Condurú” (Maranhão, I. 1857, não paginado).

Se em 1858, praticamente repete a mesma fala, e acrescenta desta vez uma outra instituição escolar localizada na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição que era dirigida pelo professor Alexandre Rodrigues, no registro de 1859 quando afirma que “[...] só [havia] duas casas-escolas, uma edificada [à] custa da província que é a em que funciona o professor da freguesia de S. João da capital, e outra a da Freguesia da Conceição também na capital alugada por conta dos cofres públicos” (Maranhão, I. 1859, não paginado); reafirma a mesma situação nas notificações de 1861, informações que foram repetidas no discurso do presidente João Silveira de Souza apresentado à Assembleia Provincial em 3 de maio de 1860.

Todas essas falas colocam a escola de Primeiras Letras de Filipe Condurú como sendo até privilegiada, quanto a sua condição estrutural, e, segundo Alexandra Rudakoff (2019), a arquitetura simbólica daquela instituição não era apenas funcional, mas também uma referência para as comunidades locais, na medida em que “[...] as fontes indicam que era uma ‘escola modelo de método mútuo no Maranhão’, com a qual outras escolas congêneres de primeiras letras deveriam ‘se espelhar’¹²⁹” (Rudakoff, 2019, p. 155).

¹²⁹ *Diário do Maranhão*. 22 nov. 1855.

Outra escola muito citada nos relatórios é a do professor Alexandre Rodrigues, da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, que “[...] após ser examinado e aprovado na Escola Normal, [...] solicitou uma casa ‘com proporções’ para ensinar pelo método mútuo” (Rudakoff, 2019, p. 149). Nesse sentido, encontram-se registros desde 1843 que comprovam a luta desse professor por condições ideais para as suas aulas e mostram sua solicitude à Diretoria da Instrução Pública dos seguintes materiais: “[...] quarenta lousas, vinte réguas, duzentas penas de lousa, vinte jogos de tinteiro, dois potes para água e dois canecos de folha”¹³⁰ e que devido à falta de previsão orçamentária para a compra de utensílios, o próprio advogado e Diretor da Instrução Pública, Casimiro José de Moraes Sarmiento (1843-1844/partido), “[...] elabor[ara] estratégias para conceder os materiais para o professor, liberando 30 lousas e 14 tinteiros disponíveis na Biblioteca Pública que pertenciam a uma “antiga” escola de primeiras letras” (Rudakoff, 2019, p. 150).

O advogado conservador Eduardo Olímpio Machado (1852-1854), no seu relatório de novembro de 1853, apela como presidente para a necessidade imediata de se retirar a aula do professor Alexandre Rodrigues que funcionava em um dos corredores da igreja de São João, solicitando que a Assembleia disponibilizasse recursos com urgência para “[...] o aluguel de uma casa com os cômodos necessários para receber a referida escola, que contém numerosos discípulos”. (Maranhão, R. 1853, p. 14). O professor e inspetor Caetano de José de Souza (1855/partido), descreve alguns dos motivos para que se tivesse presa na retirada dessa escola do corredor da irmandade de São João (do lado que olha para o sul), não só pela incapacidade do local em absorver a quantidade de alunos que frequentavam aquelas aulas, mas também porque era “[...] escuro, extremamente quente e não [tinha] lugar algum para [a] satisfação das necessidades corporais” (Maranhão, I. 1855a, não paginado), denunciando a insalubridade daquele ambiente e a indisponibilidade desse espaço de ensino para a instrução pública primária desde uma perspectiva da arquitetura escolar aqui defendida.

Dois anos depois, no documento elaborado pelo médico conservador e inspetor José da Silva Maia (1857), encontra-se registrada a continuidade das aulas naquele lugar, mas se apontam avanços relacionados à solução daquela situação, visto que “[...] a mudança já [tinha sido] autorizada por V. Ex. em ofício 30 do mês passado, para uma casa particular”. (Maranhão, I. 1857, não paginado). Fato já atestado no dispositivo do ano seguinte, no qual se apresentou que “[...] a escola do professor Alexandre Jose Rodrigues funciona[ava] em uma casa alugada por conta da província, na rua de S. Pantaleão” (Maranhão, I. 1858a, não paginado),

¹³⁰ Ofícios manuscritos de diversos professores. 1º de [ilegível] de 1842. APEM.

descreminando o quantitativo pago pelo erário com esse estabelecimento em outro de seus relatórios, quando cita a existência naquele período de duas escolas edificadas, a da Freguesia de São João e “[...] outra alugada para a Freguesia de N. S. da Conceição por 400/000 reis pagos pela fazenda provincial” (Maranhão, I. 1858a, não paginado).

Uma terceira escola a aparecer frequentemente nos registros, por ter um local específico para o seu funcionamento distinto do ambiente domiciliar do professor, exceção à situação enfrentada por quase todas as instituições escolares, segundo os agentes aqui escolhidos e envolvidos na gestão e regulação do ensino, é a da Freguesia de Nossa Senhora da Vitória, dirigida pelo professor Sebastião Pedro Nolasco. Caetano de José de Souza (1855, profissão/partido), comenta que esse professor dava as suas aulas em “uma sala térrea do prédio em que funciona[ra] o tribunal da relação”, que acabara trazendo um inconveniente a mais que as demais instituições de ensino, já “que não [poderiam] as lições nos dias de trabalho daquele tribunal durar até a hora prescrita pelo respectivo regulamento” (Maranhão, I. 1855a, não paginado). Essa situação não só atrapalhara o planejamento dos conteúdos e dificultara a manutenção do calendário escolar, como também favorecera o aumento de problemas relacionados à frequência nas aulas, além de passar uma imagem de que o ensino era algo de ordem secundária.

Nessa lógica, o inspetor José da Silva Maia (1857) propôs uma alternativa provisória para aquela problemática, “[...] deve[ndo-se] mandar também para uma casa particular em quanto não se edifi[casse] uma casa própria” (Maranhão, I. 1857, não paginado) como estratégia provisória similar à adotada com a escola da Freguesia da Conceição. Entretanto, apesar dos novos apelos do inspetor, quando afirma que era um “[...] lugar impróprio para escola” (Maranhão, I. 1858a, não paginado) ou um “[...] lugar impróprio, como [tinha] feito ver” (Maranhão, I. 1859, não paginado), ou simplesmente “um lugar impróprio” (Maranhão, I. 1861, não paginado), mesmo assim, nos relatórios analisados, não encontramos uma solução concreta para essa situação, apesar de o inspetor lembrar, constantemente, que essa seria uma atribuição legal prevista em lei via o regulamento da instrução pública de 1855.

O regulamento de 2 de fevereiro de 1855, no art. 35, determin[ava-se], que o governo da presidência design[ara] casas com as precisas acomodações, para as escolas públicas, e onde não hajam edifícios públicos, se aluguem particulares: e como não tenha sido ainda decretada quantia alguma para as despesas com o aluguel de casa, julgo do meu dever levá-lo ao conhecimento de V. Ex. para que dê as necessárias providencias. Cabe-me aqui dizer a V. Ex. que muitos professores do interior vem-se obrigados a dar aula no corredor dos acanhadíssimos casebres, em que moram, tendo apenas um ou dois bancos por eles fornecidos (Maranhão, I. 1858a, não paginado).

Como podemos conferir são muitos os exemplos de problemas na estrutura das escolas encontrados nos dispositivos, lugares de ensino que chegavam a utilizar como estratégia

jornadas duplas de aulas nos dois turnos, para conseguir-se atender a todos os alunos matriculados devido às restrições de espaço, mas talvez uma das circunstâncias que mais enfatizasse a gravidade da situação parece apontar para a escola de Icatu. Instituição do interior que foi provida pelo professor Antonio Severiano d’Azevedo que, segundo o médico conservador José da Silva Maia (1858), “[...] pode[ria]-se dizer que é o mais bem montado do interior, sem auxilio da Província”, sendo possível pela dedicação daquele docente, “ao ponto de mandar a sua custa, edificar uma casa própria para dar aula” (Maranhão, I. 1858b, não paginado); iniciativa que se é louvável por parte daquele agente público, também é inadmissível do ponto de vista administrativo.

Antônio Marques Rodrigues (1864-1865), mesmo oferecendo pessoalmente como advogado, professor e inspetor a quantia de um conto de reis que havia deixado de receber “[...] afim de auxiliar a construção de um edifício escolar na vila de S. Bento” (Maranhão, I. 1865, não paginado) e mostrar-se favorável a situações similares a dos países mais desenvolvidos como a Holanda, Alemanha e França, onde eram oferecidas aos alunos “[...] aulas espaçosas e cômodas para os discípulos, não sendo obrigado o professor a lecionar em sua própria casa” (Maranhão, I. 1865, não paginado), é incisivo ao defender que a institucionalização de verbas, espaços e materiais instituídos em lei deveriam ser aprovados e cumpridos pela Assembleia e pelos gestores corresponsáveis pela instrução pública na província, e não por iniciativas privadas de um ou outro professor. Responsabilidade social que marca diferenças gritantes entre atos e fatos administrativos, entre as estratégias aplicadas pelos gestores com o ensino e as táticas pedagógicas dos professores em concordância com a devida responsabilidade com seus alunos. Limites entre atos administrativos e ações concretas dos gestores e as práticas pedagógicas e escolares que deveria marcar as fronteiras entre o público e o privado, entre interesses e necessidades pessoais e as próprias obrigações da província e da nação desde uma perspectiva político administrativa.

Com respeito às unidades de análise extraídas nos relatórios, verificamos que elas representam o estado dos ambientes escolares, a disponibilidade de recursos e as ausências ou adaptações de espaços relacionadas à arquitetura escolar como a defendemos, como por exemplo: as necessidades de consertos nas escolas públicas da cidade e a má localização das escolas primárias; os edifícios impróprios, a necessidade de novos prédios e as doações de recursos financeiros para a construção de edificações escolares; as propostas de fixação de recursos específicos para o estabelecimento de espaços de ensino e as estratégias para compensar as dificuldades no setor, dentre outras conotações referentes à situação da instrução pública primária, que como mostramos, são abarcadas direta ou indiretamente nas discussões

postas, inclusive com certa ênfase nos presidentes e inspetores selecionados para a compreensão e identificação de uma cultura administrativa implícita que orbita nos gestores, que aponta também para uma cultura política em construção.

Bencostta (2019, p. 157) destaca que esse “[...] interesse pela história dos artefatos, instrumentos e mobiliários escolares e seus vínculos com a história das disciplinas e da cultura material escolar tem sido bastante produtivo e interessante”, principalmente por discutirem as relações entre espaços, arquitetura e educação. Vidal e Silva (2011, p. 35), por outro lado, argumentam que no final do período imperial brasileiro e início da república, começaram a surgir escolas que se caracterizaram pela sua imponência arquitetônica, mesmo que “não [fossem] estes os espaços que escolariza[ra]m a parcela mais significativa da população”.

5.3 Cultura material da escola: instrumentos, objetos e mobiliários

Antes de qualquer associação entre materiais de ensino com os espaços destinados para as aulas, com os livros adotados ou mesmo com determinadas ações e posicionamentos de agentes ligados à instrução pública de natureza política, é necessário delimitarmos nosso entendimento sobre a cultura material escolar, na medida em que defendemos uma perspectiva que a identifica como capaz de contribuir para problematizações e explicações de fenômenos ligados à escola como tema de investigação histórica. Assim, é imprescindível ver essa cultura material escolar como um produto da experiência humana com usos que se modificaram no tempo de acordo com “[...] os sentidos e significados que os diferentes contextos educacionais produz[iram]” (Bencosta, 2013, p. 31).

No intuito de analisá-la, para além de aspectos meramente descritivos, consultamos registros dos relatórios, prescrições, regulamentos e normas e os cruzamos com práticas denunciadas, questionadas e/ou sugeridas em periódicos do período por atores inseridos no ensino público primário, dando atenção às formas de apropriação dos indivíduos, segundo o permitiu a limitação das fontes, em função dos textos, contextos e pretextos minutados. Com isso, procuramos ampliar as significações que os artefatos e suas materialidades assumem, entendendo que dita presença em quantidade e qualidade no interior das instituições são reflexos de políticas de Estado, uma vez que o conjunto de valores contextualizados e encontrados na maneira recorrente desses agentes administrarem o contexto escolar e as particularidades de significados que suas concepções assumem nas entidades por eles governadas “[...] integram o que pode ser definido como a ‘cultura administrativa’ presente e

imposta naquelas gestões que dependia em certa medida de uma cultura política em construção” (Farias, 2021, p. 216).

Destarte, adotamos a definição de cultura material escolar proposta por Castellanos (2017, p. 179) como “[...] o conjunto de objetos utilizados no cotidiano nos diferentes espaços escolares – salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros – que contribuíam no processo de ensino e de aprendizagem e na administração dessas instituições [...]”, para compreendermos saberes e práticas, considerando suas estratégias de produção e as diferentes formas de apropriação e uso, condicionadas às possibilidades econômicas das Províncias e dos responsáveis pelas crianças em obterem e disponibilizarem às escolas públicas de instrução primária objetos necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino.

A legislação voltada à instrução pública primária se mostra como uma fonte importante para compreender “[...] a relação humana com o mundo material” (Souza, 2007, p. 169), tendo um caráter de intervenção social e um lugar de construção de conflitos e lutas sociais, na medida em que tem a capacidade de expressar o resultado de discussões em torno do ensino de um determinado período, podendo “[...] nos oferecer informações sobre o ordenamento legal do processo pedagógico” (Faria Filho, 1998, p. 124). Essa fonte também representa a atuação de um poder público que prescreve e normatiza aspectos relativos à escola, dentre eles, o seu provimento material. O seguinte quadro reúne as principais referências diretas a elementos da materialidade escolar, presentes em leis e regulamentos do ensino primário paraense.

Quadro 25: A cultura material escolar nas principais legislações paraenses

A materialidade escolar nas legislações de ensino paraense	
Lei n.º 97 de 28 de junho de 1841	Art. 5º. As Escolas serão fornecidas pelo Governo da Província, de Compêndios, Livros, Traslados de Caligrafia, Globos e Mapas , à vista de um orçamento anual de organizado pelos Professores e aprovado pelo Diretor.
Lei n.º 203 de 27 de outubro de 1851	Art. 32. Os traslados, compêndios, papel e tinta para os alunos e alunas pobres serão fornecidos pelo Tesouro Público Provincial, devendo os Professores e as Professoras fazer em cada ano o orçamento respectivo, que entregarão ao Delegado da sua residência, o qual, depois de ter verificado a sua exatidão, remeterá ao Diretor da Instrução Pública; e os da Capital farão entrega dos seus orçamentos ao Diretor.
	Art. 33. Às Professoras e aos Professores vitalícios da instrução primária serão prestados pelo Tesouro Público Provincial o número de bancos e bancas que for designado pelo Governo para cada escola; devendo ter esses objetos a duração de oito anos.
Regulamento da Instrução Pública de 5 de fevereiro de 1852	Art. 27. É-lhes proibido ocupar os alunos com objetos alheios ao ensino .
	Art. 28. A mobília e utensílios das escolas constarão de bancos, mesas, cadeira do professor, quadros de leitura, e de escrita, e tinteiros; e de papel, penas, tinta, lápis e compêndios para serem distribuídos pelos alunos pobres com aprovação dos Delegados.

	Aqueles objetos terão o prazo de duração que for marcado pelo Diretor, e ficarão sob a responsabilidade dos professores.
	Art. 41. Compete ao Diretor da instrução pública, criado pelo artigo 22 da Lei n.º 97 de 3 de julho de 1841.
	§ 6º. Regular o ensino das matérias, e determinar os compêndios com aprovação do Presidente.
	Art. 50. Nas escolas particulares se não poderá usar de livros e compêndios , que não sejam os tidos nas escolas públicas, ou aprovados pelo Diretor.
	Art. 67. A mobília das aulas constará de cadeira para o professor, bancos e mesas. Terão estes objetos o prazo de duração que for marcado pelo Diretor, e ficarão sob a responsabilidade dos professores.
Lei n.º 664 de 31 de outubro de 1870	Art. 8º. O presidente da província designará os compêndios para a instrução primária, não podendo essa designação ser alterada depois, senão por deliberação da Assembleia Provincial.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Verifica-se que já na primeira lei que regulamentou a instrução primária na província do Pará, o governo se comprometeu a fornecer alguns materiais de ensino essenciais para o bom funcionamento das aulas, o que reforça a “[...] imperativa necessidade de dotar as escolas dos melhores e mais atualizados objetos materiais, sem os quais o projeto de escolarização da população esta[ri]a ameaçado” (Peres; Souza, 2011, p. 62). Contudo, segundo o militar liberal e vice-presidente João Maria de Moraes (1845-1845), o artigo 5º dessa lei estava longe de ser cumprido, na medida em que faltavam nas escolas “[...] casas, compêndios, livros, traslados, globos [e] mapas” (Pará, R. 1845, p. 11), dentre outros utensílios, e por isso, no ano seguinte ele reafirmava que as escolas do ensino primário, naquele momento, “[...] não preench[i]am cabalmente as disposições e fins da Lei Provincial n.º 97 de 3 de julho de 1841” (Pará, R. 1846, p. 14), sendo necessário, de maneira urgente prove-las “[...] de bons compêndios, traslados e outros misteres indispensáveis para as aulas” (Pará, R. 1846, p. 15).

Da mesma forma, a efetividade da Lei n.º 203, de 27 de outubro de 1851, quanto ao cumprimento de seus artigos que determinavam o fornecimento e a gestão dos utensílios necessários ao bom funcionamento das cadeiras primárias, foi questionada pelo professor e diretor interino da instrução pública João Batista Passos (1855-1855), que apelava para que se fornecesse o quanto antes esses materiais, para as muitas escolas que ainda não os tinham, que eram quase todas as do interior, e assim “[...] se f[izesse] efetivo o fornecimento dos objetos de que trata o artigo 32 da Lei n.º 203 de 27 de outubro de 1851” (Pará, D. 1855, p. 5).

Conforme verificado em estudo de Souza (2013), o professor parece ser o principal destinatário desse tipo de previsão legal, sendo o “[...] responsável por ser o acolhedor e guardião dos materiais dos alunos” (Souza 2013, p. 67), tendo que gerenciar livros papéis, compêndios, tinta, pena, dentre outros, conforme estabelecido “[...] assim como, responsável pelos móveis, utensílios, prêmios e distinções da escola” (Souza 2013, p. 67), conforme se pode

atestar nos artigos 28 e 67 do Regulamento da Instrução Pública de 5 de fevereiro de 1852. Além disso, essas leis não apenas descrevem as atribuições docentes, relacionadas aos elementos materiais das escolas, mas também revelam ações esperadas desses agentes e permitem a percepção de características e particularidades de seu ofício.

Além disso, a partir do momento em que esses dispositivos legais definiam os materiais para todas as escolas, acabavam criando uma impressão de igualdade entre esses estabelecimentos, fato que era fundamental para possibilitar a legitimação dessas leis, a partir da “[...] colocação em funcionamento, no discurso legal de uma lógica de igualdade” (Faria Filho, 1998, p. 101). Ao tomar a lei como uma construção social, produzida a partir de discussões sobre a materialidade de sua época, é importante entender que ela “[...] tem um caráter prescritivo daquilo que se pretende como efeito imediato, e prospectivo, do esperado futuramente” (Souza, 2013, p. 69). Isso pode ser percebido na província do Pará, quando antes mesmo da promulgação da Lei n.º 203 de 1851 determina que os traslados, compêndios, papéis e tintas para os alunos pobres deveriam ser fornecidos pelo Tesouro Provincial, o magistrado conservador João Antônio de Miranda (1840-1840) já solicitava como presidente a “[...] compra de papel, tinta, pena, e outros objetos, que, apesar de insignificantes, não pode[riam] ser comprados todavia a custa de muitos pobres pais de famílias” (Pará, R. 1840, p. 23-24).

Quadro 26: A cultura material escolar nas principais legislações maranhenses

A Materialidade escolar nas legislações de ensino maranhense	
Regulamento da instrução pública de 2 de fevereiro de 1855	Art. 2º. Ao inspetor da instrução pública, além das atribuições que lhe estão marcadas por lei e em regulamentos anteriores, compete: § 1º. Rever os compêndios adotados nas escolas públicas de ensino primário; corrigi-los, fazê-los corrigir e substituí-los quando for conveniente Art. 4º. Aos delegados do inspetor da instrução pública, além das atribuições, que lhe estão marcadas em regulamentos anteriores, compete: § 3º. Preparar, sobre propostas dos professores públicos, e enviar ao inspetor da instrução pública, o orçamento anual da despesa necessária para o material das respectivas escolas; § 4º. Fazer inventariar os utensílios das escolas públicas de ensino primário e das do secundário destacadas, mandando extrair duas cópias do inventário, uma para ser transmitida ao inspetor da instrução pública e a outra para ficar em seu poder, sendo ambas assinadas pelo respectivo professor, que será responsável pela conservação dos utensílios dentro do prazo que for marcado em uma tabela especial
Regulamento da Instrução Pública de 1874	Art. 62. Será de dez a cinquenta mil reis a pena de multa e deverá ser imposta: § 1º. quando o professor admitir na escola compêndios ou livros não autorizados não competentemente Art. 82. Incumbi ao conselho: § 6ª. organizar o orçamento geral da escola necessária para aquisição de móveis e mais objetos para as escolas. Art. 101. Ao delegado literário compete:

	§ 4º. inventariar os utensílios das escolas, fazendo extrair duas cópias assinadas pelo professor, uma para ser transmitida ao inspetor da instrução pública e outra para ficar em seu poder § 5º. organizar de acordo com o professor, o orçamento da despesa com o material da escola e suprimento de livros, papel, etc. aos meninos indigentes
Regulamento para as Escolas Públicas de Primeiras Letras da Província de 1877	Art. 3º. Em cada escola haverá os seguintes objetos: um armário, três cadeiras (para o professor e pessoas que visitarem a escola) uma mesa para o professor e as pessoas que forem precisas para os alunos, bancos para estes, um relógio, uma companhia, um quadro preto de madeira, esponja, esponja e giz para os exercícios aritméticos, uma coleção de pesos e medidas do sistema métrico decimal, traslados, lápis, canetas, penas, régua para escrita, cabides para chapéus, potes e vasilhas menores para água, dois livros para matrículas dos alunos e para registro dos inventários dos objetos da escola, e tudo o mais que o inspetor da instrução pública julgar precioso.
	Art. 5º. Nas escolas do sexo feminino admitir-se-ão cadeiras e utensílios para costura, fornecidos pelos pais, tutores e protetores das meninas, objetos que ficarão sob a guarda das professoras, que o restituirão quando por aqueles indivíduos lhes forem exigidos.
	Art. 7º. São obrigações do professor: 4º. Lecionar pelos compêndios e livros aprovados pela instrução pública; 5º. Propor, por intermédio do delegado literário, a adoção dos compêndios e livros, que lhe pareça de vão ser adotados de preferência aos que por que se lecionam as matérias nas aulas primárias; 7º. Ter sob sua guarda objetos que constituem o material da escola, por cujo desaparecimento e culposa deterioração são pecuniariamente responsável
	Art. 46. Aos delegados literários compete: § 4ª. Inventariar os utensílios das escolas, fazendo extrair duas cópias assinadas pelo professor, uma para ser transmitida ao inspetor da instrução pública e outra para ficar em seu poder. § 5ª. Organizar, de acordo com o professor, o orçamento da despesa com material da escola e suprimento de livro, papel aos meninos indigentes.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com relação à presença de previsões acerca da cultura material escolar primária na legislação maranhenses, percebe-se que a mesma só foi contemplada de maneira mais clara, nos regulamentos da instrução pública, dividindo as responsabilidades de controle desses materiais, ao longo dos três dispositivos legais, para os inspetores da instrução pública, delegados do inspetor, professores, e até mesmo para o conselho da instrução. É possível identificar com as mudanças nos regulamentos da instrução pública uma mudança na dinâmica do ensino público primário, acerca do que o Estado ofereceria a cada uma de suas escolas primárias, sendo discriminada no artigo 3º de seu último relatório, uma lista com tais objetos, que conforme se observará ao longo dessa seção, nunca foi plenamente disponibilizada para todas os estabelecimentos primários da província.

Assim como os edifícios destinados para o funcionamento das aulas, os utensílios escolares também trazem questionamentos que permitem a compreensão da história da escolarização e da constituição de uma memória social de sua constituição. A análise de objetos

simples, como uma mesa, uma ardósia e um lápis de pedra, uma pena metálica, um lápis de grafite, um papel e um caderno, dentre outros instrumentos, tem auxiliado em pesquisas capazes de articular “[...] o uso destes aos rituais, às rotinas e às modalidades da memória social e institucional da escola” (Paulilo, 2019, p. 178). Até mesmo a presença de um relógio de parede e a profusão de materiais pedagógicos como os quadros ou os sólidos geométricos igualmente importaram para o entendimento histórico da formulação das estratégias de ensino e da produção de sentidos, tendo em conta a diferenciação de práticas.

É preciso, pois, ver nos objetos escolares algo mais que um utilitarismo insignificante. Eles manifestam um certo modo de entender e praticar o ensino, além de instituírem um discurso e um poder; eles informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados às vezes como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem. Compreendem, pois, um aspecto significativo da cultura escolar (Souza, 1998, p. 220).

Sabe-se que no século XIX ocorreu um processo de obrigatoriedade do ensino escolar, como necessidade ou demanda de uma nova ordem em construção, que produziu mudanças de ordem tanto cultural, quanto política e econômica. Apesar de a instrução na escola ter se tornado compulsória, “[...] isso não implicou em sua larga oferta para todas as crianças, bem como nem todas as crianças tiveram condições materiais de frequentá-la” (Veiga, 2018, p.38), na medida em que o próprio Estado apresentou limitações que o impediram de conseguir prover, de maneira adequado os seus estabelecimentos de ensino, sendo assim, “[...] foi a própria condição de obrigatoriedade que induziu a insuficiência e carência” (Veiga, 2018, p.38).

Nos discursos de presidentes de província e diretores da instrução no Pará, falas relacionadas aos utensílios escolares foram recorrentes, apresentando-os como recursos essenciais para administração da instrução pública “[...] no que tange [à] organização espacial e temporal da escola” (França, 2019, p.133), assim como sua relação com as ações voltadas para o estabelecimento da gratuidade e obrigatoriedade do ensino. A aprovação de leis determinando a instrução escolarizada compulsória provocou o aumento do número crianças nas aulas e a demanda por aparatos que materializassem os projetos de escolarização, que por mais que apresentassem particularidades na forma de sua operacionalização nas províncias, também revelavam similaridades como a necessidade de locais especialmente destinados para esse fim, a definição de horários, de conteúdos e de diretrizes para formação de professores, além de um “[...] aparato pedagógico como quadro-negro ou de ardósia, lousas, mapas, globos, penas entre outros” (Silva; Souza, 2018, p. 127).

No Pará, falas desse tipo foram claramente proferidas pelos diretores da instrução pública como o médico e escritor Joaquim Pedro Correia de Freitas (1875-1881) e o advogado conservador Raimundo Nina Ribeiro (1888-1889); o primeiro confessava que era seu desejo

que o ensino obrigatório se tornasse uma realidade na província, não sendo difícil sua efetivação na capital, desde que “[...] a província fornec[esse] aos alunos pobres livros de leitura, papel, etc” (Pará, D. 1877, p. 52), visto que essa iniciativa só poderia ser concretizada quando os estudantes pudessem receber do governo, todo material necessário para a aprendizagem; o segundo, complementa essa afirmação, quando comenta que os materiais escolares estavam sujeitos a regras e preceitos de higiene e da pedagogia, que deveriam ser observados com atenção, na medida em que “a gratuidade de ensino e a obrigatoriedade da frequência escolar impõe como condição correlativa o fornecimento gratuito dos meios de aprender” (Pará, D. 1889, p. 4).

Cientes dessa importância, os presidentes, o advogado conservador Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides (1875-1876), o professor liberal José Coelho da Gama e Abreu (1879- 1881), os militares conservadores Francisco José Cardoso Júnior (1887-1888) e Joaquim Pedro Correia de Freitas (diretor/1875-1881), fizeram apelos para a decretação de uma soma destinada a suprir a falta de utensílios nas escolas paraenses. O primeiro deles ao informar algumas de suas conclusões, após visita ao interior da província paraense, atestava uma notória falta de fornecimento às escolas de papel e traslados, e por mais que identificasse que essa carência privava estudantes de elementos precisos para sua aprendizagem, preferiu não solicitar sua provisão, por acreditar que recursos suficientes para solucionar a questão “[...] não deve[ria] a província dispor” (Pará, R. 1876, p. 19). Em concordância ou não com essa afirmação, o segundo presidente fez questão de apelar, visto que considerava como “[...] matéria de indeclinável necessidade [...] a decretação de uma soma para mobílias e utensílios das aulas” (Pará, R. 1880, p. 8); já o diretor da instrução prefere destacar que pelo menos no orçamento em vigência, havia sido consignada “[...] a quantia de 9.000\$000 para a compra de livros e utensílios” (Pará, D. 1881, p. 20), valor que claramente não era suficiente para atender toda demanda; ausência de recursos que, conforme relata o presidente Cardoso Júnior, havia levado a um estado de precariedade dos materiais escolares dos estabelecimentos de ensino primário, e mais uma vez ele apelava para que “[...]no próximo orçamento voteis a verba necessária para a despesa com a aquisição de tais objetos” (Pará, R. 1887, p. 66).

No Maranhão a situação dos utensílios escolares não se mostrou muito distinta da apresentada nos relatórios paraenses, sendo que vários presidentes de província e inspetores da instrução pública destacaram essa carência, inclusive destacando que a maior parte deles optou por tentar quantificar, mesmo que de maneira aproximada, tanto o percentual de escolas cuja situação dos seus utensílios era precária ou até mesmo desprovida, como também a quantia que era gasta ou orçada para seu fornecimento.

Segundo Vidal (2009), algumas ciências, como a estatística e a educação comparada, ofereceram ferramentas que auxiliaram na aferição, produção e interpretação de dados relacionados ao ensino, construindo indicadores que foram utilizados “[...] como estratégia de convencimento utilizada pelo discurso político do final do oitocentos” (Vidal, 2009, p. 41). A quantificação de elementos ligados à instrução primária se amplia cada vez mais com a estatística escolar, “[...] iniciando com sujeitos escolares e vai acolhendo, ao longo dos anos, um conjunto de itens materiais” (Silva; Souza, 2018, p. 118), como prédios, mobiliários, materiais didáticos, dentre outros, sendo que tais formas de aferição, aperfeiçoamento de processos de ensino e promessas de alcance de projetos, acabam posteriormente se materializando em um conjunto de artefatos que deveriam ser inseridos no cotidiano escolar.

Assim, num primeiro momento, essa quantificação da carência de utensílios escolares era feita de maneira mais generalizada, e justamente por isso os relatos acabam sendo muitas vezes praticamente iguais. Isso ocorre no discurso do magistrado liberal Joaquim Franco de Sá (1846-1847) quando especifica como presidente, quanto às escolas, que “[...] que quase todas se acha[v]am desprovidas [...] dos objetos e utensílios mais indispensáveis” (Maranhão, R. 1847, p. 42); relato que foi praticamente similar no presidente conservador do Maranhão Honório Pereira Azeredo Coutinho (1849-1851), quando afirma que “[...] a maior parte das aulas de 1.^{as} Letras do interior acha[v]am-se desprovidas dos utensílios necessários [...]” (Maranhão, R. 1850, p. 27), como no advogado liberal Francisco Xavier Paes Barreto (1857-1858), que registra que “[...] quase todas as aulas acha[v]am-se desprovidas dos utensílios mais necessários (Maranhão, R. 1858, p. 9). João Lustosa da Cunha Paranaguá enquanto chefe do executivo maranhense (1858-1859) e magistrado liberal, por sua vez, é também muito semelhante, visto que para ele “[...] as escolas em geral esta[vam] desprovidas de utensílio” (Maranhão, R. 1859, p. 13), acrescentando de que existiam instituições de ensino que nunca haviam recebido qualquer material de ensino.

Com o decorrer dos anos e a influência das ciências estatísticas, percebe-se um relato mais específico e quantitativo do estado da oferta de materiais de ensino para as escolas. O presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1863-1863), como magistrado conservador, por exemplo, acreditava que com a criação de escolas de primeiras letras em todos os povoados, ofertando “[...] livros, papel e tinta aos meninos pobres” (Maranhão, R. 1863b, p. 13), a província conseguiria atender completamente as necessidades da instrução primária. Entretanto, quase uma década depois, especificava que havia se despendido com o fornecimento de utensílios para as escolas públicas “[...] a quantia de 1.025\$240 réis [e] aos respectivos professores foram fornecidos 31 livros em branco” (Maranhão, R. 1871, p. 22), e mesmo assim

a província ainda estava distante de conseguir atender as demandas da província. Por isso, que o advogado conservador e presidente Francisco Correia de Sá e Benevides (1876-1878), reconhecendo a importância dos materiais destacados por Leitão da Cunha, mas ciente de que o provimento exclusivo deles não seria suficiente para suprir as necessidades da província, propõe, que as câmaras municipais se responsabilizassem pelo “[...] fornecimento de papel, penas e tintas e alguns compêndios para as escolas” (Maranhão, R. 1877, p. 41), enquanto na administração da província pesasse as despesas com os ordenados dos professores, com a casa e os utensílios para a escola.

Finalizando a análise da situação dos utensílios escolares no Maranhão com relatos de situações inadmissíveis na província, o advogado e inspetor Casimiro José de Moraes Sarmiento (1849-1850/partido), em ofício dirigido ao presidente Herculano Ferreira Penna (1849/político de carreira e conservador), destaca sobre a aula de primeiras letras da freguesia da Sé que, além de ter encontrado apenas 13 alunos esfarrapados e imundos, identificou uma falta de compêndios e utensílios tão séria, que chegou [à] conclusão de que “[...] não [tinha] a casa de instrução da mocidade mais que [o] nome” (Maranhão, O., 1849). Caetano de José de Souza (1855-1855, profissão/partido), no desempenho dessa mesma função também destaca a gravidade da questão enfatizando que a maior parte dos estudantes das escolas públicas eram muito pobres e não tinham condições de adquirir seus materiais básicos de apoio ao ensino “[...] e não sendo estes fornecidos pelo governo acontecera que muitas vezes ficaram privados das lições de escrita e leitura, visto que tendo os professores ordenados muitos pequenos também não pode[ria]m fornecê-los” (Maranhão, I. 1855a, não paginado). Justamente por isso, o médico conservador José da Silva Maia (1858), frente à inspetoria da instrução pública, apresentava constantemente que “[...] não cessam os delegados desta inspetoria de instar por tais utensílios, pelos livros e mais objetos necessários para serem distribuídos pelos alunos pobres” (Maranhão, I. 1858a, não paginado), justamente pela condição financeira de muitas famílias, principalmente no interior da província, que nem um simples papel conseguiam disponibilizar para seus filhos, sendo os professores que a sua custa e por compaixão ofereciam os materiais necessários quando podiam.

Quanto ao mobiliário escolar, antes de analisar a situação da mobília nas províncias do Pará e Maranhão, é importante compreender que esses artefatos “[...] expressam um tempo, um lugar, uma forma de ensinar, uma forma de aprender e diferentes formas de produção, circulação e uso” (Souza; Silva; Castro, 2020, p. 15), além de também revelarem valores sociais, culturais e políticos. Dados resultantes de pesquisas desenvolvidas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Maranhão, entre 1870 e 1925, que

utilizaram diversas fontes, como: cartas de professores, lista de almoxarifados, inventários, relatórios, jornais e legislação,

A escassez de mobílias nas escolas paraenses foi relatada em discursos de pelo menos três agentes que atuavam a frente da chefia do executivo, além de um diretor da instrução pública, sendo eles: o militar liberal e vice-presidente João Maria de Moraes (1845-1845), o professor liberal e presidente José Coelho da Gama e Abreu (1879-1881), o militar conservador e vice-presidente Francisco José Cardoso Júnior (1887-1888), e o advogado conservador e diretor Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870). Enquanto o primeiro destacava que existiam escolas que “[...] nem assentos t[inham] para os meninos, nem mesas sobre que escrevam” (Pará, R. 1845, p.11), o segundo, faz questão de apresentar dados quantitativos em relação a essa carência, na qual dentre as 220 aulas em funcionamento naquele momento, “[...] apenas 30 se acha[va]m regularmente mobiliadas” (Pará, R. 1880, p.8); já o diretor da instrução e o último presidente descrevem a manutenção dessa situação durante o período em que exerciam suas funções, sendo que em 1868, boa parte das cadeiras estavam “totalmente desprovidas até do essencial” (Pará, D. 1868, p. 18) e até mesmo no final do Império, havia estabelecimentos de ensino “[...] inteiramente desprovidos de móveis” (Pará, R. 1887, p. 66).

O apelo feito pelo magistrado conservador e diretor da instrução Ambrósio Leitão da Cunha (1852-1854) de que essa falta de mobília deveria ser suprida com urgência nas escolas “[...] porque disso também depend[ia] a reforma delas” (Pará, D. 1854, p. 9), parece justificar como a despesa com esses materiais tinha excedido muito a verba votada para este ramo de serviço, durante o período em que o advogado e jornalista liberal Joaquim José de Assis (1861- 1867) atuava na mesma função; e mesmo sem ter nota da mobília oferecida, “[...] todas as reclamações e pedidos que [fazia] neste sentido, t[inham] sido atendidos” (Pará, D. 1863, p. 8) pelo presidente e advogado liberal Francisco Carlos de Araújo Brusque (1861-1864), que expedia as ordens convenientes para o tesouro provincial.

Uma análise importante sobre o assunto é apresentada no discurso do presidente João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878/ professor e advogado conservador), quando associa que “[...] bancos sem encosto, mesas sem as proporções adequadas, etc., contribuir[iam] certamente para que [tivessem], como todos vemos, uma mocidade, em geral, raquítica e enfezada, em vez de vigorosa e enérgica” (Pará, R. 1877, p. 84), como a dos países em que se presta a devida atenção à higiene pública e à educação física. Esse cuidado com mobiliário, deveria envolver desde a fabricação desses objetos, “com dimensões que permitissem a criação de um *habitus corporal* compatível com os preceitos da ergonomia e da higiene” (Alcântara; Vidal, 2018, p.239), até os longos bancos de madeira descritos que são

tratados por educadores e higienistas do século XIX como “[...] a representação da escola em que era insignificante a atenção com o corpo do aluno” (Alcântara; Vidal. 2018, p. 245).

Por isso, que na fala do médico, escritor e diretor da instrução Joaquim Pedro Correia de Freitas (1875-1881), já se identifica um avanço em relação a essa questão, pelo menos em relação à única escola com edifício próprio da província, naquele momento, que era a Escola Prática, na medida em que, no pedido de fornecimento de mobília completa para 140 alunos daquele estabelecimento, que havia sido autorizado em 17 de abril, chegando em novembro e entregue ao professor da instituição em janeiro, havia “[...] 36 bancos com os competentes encostos e seguranças de ferro para meninos de 6 a 15 anos” (Pará, D. 1877, p.46). A situação dessa escola é apontada pelo próprio diretor como excepcional, e ainda pouco, frente às demandas da província, sendo ainda preciso “[...] dotarmos as nossas escolas de mobílias apropriadas ao fim a que elas [eram] destinadas” (Pará, D. 1877, p. 55), acreditando que com isso, num futuro próximo, teriam condições de melhorar o seu estado social.

O pedido solicitado compôs-se das seguintes peças: 36 bancos com os competentes encostos e seguranças de ferro para meninos de 6 á 15 anos, 86 carteiras, uma escrivaninha, uma cadeira magistral, um harmonium, um mapa-múndi, um mapa geral do Brasil, um globo terráqueo, um pulsor mecânico, um armário estante, um contador mecânico, dois bancos de honra, um index de distinção, dois cabides e uma estante de música (Pará, D. 1877, p. 46).

Uma última fala, relacionada à situação do mobiliário paraense a ser destacada, é a do médico, escritor e diretor Joaquim Pedro Corrêa de Freitas (1875-1881/partido), quando relatou um contrato feito pelo Tesouro Provincial com a Casa Comercial Tavares Cardoso e Cia, para o fornecimento de mobílias para as escolas da província, tendo sido recebidas, em conformidade com esse contrato: “[...] 600 bancos carteiras e 28 cadeiras magistrais de sistema americano” (Pará, D. 1881, p. 21). Aqui chama a atenção o sistema de cadeira solicitado no pedido, pois a opção por tal modelo se distingue da maioria realizada no país, na media em que “[...] o modelo escolar francês era o mais comprado mobiliário no Brasil” (Santos; Mignot, 2018, p. 300).

Já em relação aos discursos de presidente e inspetores da instrução pública maranhense, sobre a situação do seu mobiliário escolar, um primeiro conjunto dessas falas faz uma relação direta entre a falta desses materiais com o funcionamento regular das instituições de ensino. Isso é perceptível tanto na fala do inspetor Caetano José de Souza (1856-1856) quando afirmava que a falta de móveis em casas inapropriadas para o funcionamento de uma escola “[...] concorr[ia]m para o progresso pouco lento da instrução pública” (Maranhão, I. 1856, não paginado), quanto na do advogado conservador e presidente Benevenuto Augusto de

Magalhães Taques (1857-1857), que solicitava o provimento desses objetos, porque acreditava que “[...] sem isso jamais haver[i]a escola regular” (Maranhão, R. 1857, p. 11).

Associação ainda mais direta entre a influência do mobiliário escolar na frequência das aulas é feita pelo inspetor da instrução pública que por mais tempo exerceu a função no Maranhão¹³¹, em vários dos seus relatos. No primeiro deles, proferido em 1857, o médico conservador Silva Maia (1857-1857) detalha que algumas escolas não conseguiam receber todos os alunos que a procuravam “[...] por falta de bancos e outros móveis” (Maranhão, I. 1857, não paginado); dois anos depois ele ressalta que a manutenção desse estado deplorável nas escolas era responsável “[...] pela diminuição, a cada dia, dos alunos que a frequentavam, por não encontrarem cômodos necessários” (Maranhão, I. 1859, não paginado); justamente por perceber essa influência, que ele apelava para que fossem disponibilizados recursos para a compra e reparo das mobílias das aulas, pois assim “[...] as escolas seriam muito mais frequentadas” (Maranhão, I. 1861a, não paginado).

Situações ainda mais graves são apresentadas pelo magistrado liberal João Lustosa da Cunha Paranaguá (1858-1859), nas quais encontrou como presidente, estudantes de algumas escolas “[...] obrigados por falta de bancos, a sentar-se no estrado da banca do professor, uns latentes das portas e em alguns móveis fornecidos pelo professor” (Maranhão, R. 1859, p. 13); outro relato ainda mais chocante foi apresentado pelo inspetor José da Silva Maia (1862-1862), na qual eram “[...] obrigados a maior parte dos alunos a estarem de pé, e assentarem-se no chão” (Maranhão, I. 1862, não paginado) dando-se infelizmente estas cenas ridículas em algumas escolas do interior.

O Ofício do inspetor Manoel Barbosa Alvares Teixeira (1886-1888, profissão/partido), ao advogado conservador e presidente José Bento de Araújo (1886-1888) solicitando utensílios que careciam a escola primária do sexo feminino da vila dos Picos, já no final do Império, indica que essa carência de materiais e mobiliários nas instituições de ensino da província maranhense se perpetuou durante todo o Segundo Reinado. Uma particularidade quanto a providência dos materiais sugeridos era de que “[...] sejam os ditos utensílios ali mesmo preparados” (Maranhão, Ofício de 15 de fevereiro de 1888), conforme relação discriminada, juntamente com seus respectivos valores:

¹³¹ José da Silva Maia foi o inspetor que por mais tempo se ocupou da instrução pública: 01/1851 a 07/1852; 06/1857 a 11/1857; 12/1857 a 08/1858; 10/1858 a 08/1859; 10/1859 a 08/1860; 11/1860 a 08/1861; 11/1861 a 01/1862; 02/1862 a 07/1862; 12/1862 a 05/1863; 12/1863 a 05/1864; 10/1868 a 04/1869; 10/1869 a 11/1869, atuando com vários presidentes de província: Augusto Magalhães Jaques; Francisco Xavier Paes Barreto; João Lustosa da Cunha Paranaguá; João Silveira de Souza; Francisco Primo de Souza Aguiar; Antonio Manoel de Campos Mello; Miguel Joaquim Ayres do Nascimento e Ambrósio Leitão da Cunha. Agente que mais elaborou relatórios da inspetoria pública e o que mais emitiu ofícios registrando questões voltadas para o ensino.

1 cadeira com braço 10\$000
 1 banca para os alunos 3 metros 20\$000
 1 dita para a professora, polida 8\$000
 1 bancos com 2 m, 2 cada um 27\$000
 1 quadro preto para os exercícios de aritmética 4\$000
 20 livros em branco para matricula e correspondência oficial (remetidos para este tesouro)
 1 relógio redondo para parede (idem)
 Esponja e giz (idem)
 Total: 69\$000 (Maranhão, Ofício, 15 fev. 1888).

A exigência de que o pedido fosse fornecido na mesma localidade corrobora com o resultado de pesquisa sobre a cultura material escolar realizada por Castro (2011) em parceria com investigadores de São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, na qual foram identificados “[...] objetos confeccionados a partir dos recursos naturais existentes nas várias regiões maranhenses” (Castro, 2011b, p. 13), como assentos das cadeiras em couro no sul da província; mesas e cadeiras feitas de buriti e carnaúba, na região do Baixo Parnaíba; e armários e cadeiras produzidos de madeiras como bacuri e carnaúba, na baixada maranhense. Além do uso dos recursos naturais locais, tal iniciativa também auxiliava na redução de custos, na medida em que eliminava os custos com fretes e transporte desses materiais.

A importância atribuída à escola como lugar privilegiado para a instrução e educação da infância passou a ser ressaltada na crescente preocupação de higienistas, educadores, médicos e poder público com o mobiliário escolar. Segundo os prescritores o uso de inadequado desses objetos, conforme descrito nos relatos maranhenses, são atribuídas condições danosas e viciosas, como “[...] as más posturas, os comprometimentos no desenvolvimento físico (problemas na visão, na coluna) e cognitivo dos alunos” (Alcântara; Vidal, 2018, p. 245). Além disso, dentre vários outros benefícios, como melhor uso do espaço físico das aulas, “a mobília escolar era de fundamental importância para que houvesse um bom resultado do experimento caligráfico” (Santos; Mignot, 2018, p. 302).

Por fim tomando por base a instrução como um dos mecanismos de orientação e controle, os livros escolares, que integram a história dos impressos escolares, podem ser analisados como dispositivos da cultura material que influenciavam tanto no exercício do ofício docente, como no processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a concepção do livro permite certa invasão do espaço interno das escolas, na medida em que a análise do seu processo de aprovação, adoção, distribuição e veto, associada a outras fontes de naturezas diversas, fundamenta por dados e alternativas metodológicas, permite “[...] distinguir a disciplinarização dos corpos, a conformação da corporeidade dos sujeitos em contato com os utensílios, a frequência aos espaços da escola, a instância econômica e a escolar, as inovações metodológicas” (Castellanos, 2020, p. 13).

A distribuição dos livros escolares para os estudantes das escolas primárias se mostrou um grande desafio para os gestores do Pará e do Maranhão durante o Segundo Reinado. No Pará, o médico e presidente José Joaquim da Cunha (1852-1853) afirmava que até mesmo “[...] a distribuição de livros e papel nas aulas de primeiras letras para os alunos pobres” (Pará, R. 1853, p. 13), estabelecia distinções odiosas, era dispendiosa e ainda sujeita a abusos. Justamente por isso, o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1852-1854), no exercício da função de diretor da instrução pública, havia mandado “[...] reimprimir por conta do Tesouro uma série de cada um dos compêndios designados” (Pará, D. 1854, p. 8) para coloca-los a venda por preço módico na capital e distribui-los para as crianças que não tivessem condição de adquiri-los.

Melhorar a distribuição desses livros era uma demanda urgente na província, visto que, conforme relatava o advogado conservador e diretor Antônio Gonçalves Nunes (1867- 1870), “[...] gasta[va]-se anualmente com livros [...] que [eram] distribuídos aos alunos pobres” (Pará, D. 1868, p. 18), e ainda assim a carência era muito grande. Uma alternativa para melhorar tal situação foram as doações de livros, e algumas delas são destacadas nos discursos de presidente e diretores da instrução do Pará, como a “[...] oferta de livros para os alunos pobres, feitas [...] pelo Dr. Abílio César Borges” (Pará, R. 1877, p. 85), relatada pelo professor e advogado conservador João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), que como presidente apontara que a maioria deles eram de sua própria autoria.

Abílio César Borges foi “[...] um dos autores brasileiros mais destacados no âmbito da instrução pública” (Castellanos, 2017, p. 161), principalmente no que se refere à produção, divulgação e distribuição do livro escolar. A partir de 1868, com a publicação de seu conjunto de livros, deu-se início à elaboração no país, das séries graduadas de leitura, que se tornaram, pouco a pouco, “[...] o modelo de livro considerado mais adequado à aprendizagem da leitura” (Galvão, 2009, p. 112), instruindo gerações de brasileiros. As séries graduadas se caracterizaram, de modo geral, “[...] como coleções de livros que apresentam uma progressão, tanto no interior de cada volume, quanto em suas relações com os demais livros da série” (Galvão, 2009, p. 113), se consolidando como o livro escolar por excelência, visto que se destinavam explicitamente para o uso nas aulas e para o ensino da leitura.

Utilizando-se de uma série de estratégias de divulgação e distribuição de livros nas escolas, com o uso de boletins de propaganda pelas províncias, ministração de conferências em diversos pontos das cidades, em virtude de seu renome enquanto pedagogo, doação de vários exemplares de seus livros elementares, dentre outras, Abílio de César Borges conseguiu se tornar um dos autores de séries graduadas mais bem sucedido do país, tendo seus livros

adotados de maneira massiva nas escolas provinciais. O médico, escritor e diretor da instrução Joaquim Pedro Corrêa de Freitas (1875-1881/partido), descreve um contrato com algumas Casas Comerciais, para o fornecimento de livros e utensílios, que a exceção dos exemplares do *Terceiro Livro de Leitura* do Dr. Abílio, todos os outros já haviam sido entregues:

900 primeiros livros de leitura do **Dr. Freitas**;
 800 segundos livros de leitura do **Dr. Freitas**;
 700 paleógrafos do **Dr. Freitas**;
 100 primeiros livros de leitura do **Dr. Abílio**;
 100 segundos livros de leitura do **Dr. Abílio**;
 terceiros livros de leitura do **Dr. Abílio**;
 948 aritméticas de Boisson;
 300 aritméticas de Jardim;
 400 gramáticas de Pinto Marques;
 200 geografias de Pinto Marques;
 600 catecismos de D. Antônio;
 400 histórias bíblicas;
 150 livros em branco;
 300 resmas de papel;
 300 caixas de penas;
 100 dúzias de canetas;
 50 dúzias de lápis;
 300 tinteiros;
 300 litros de tinta;
 50 caixas de giz;
 4 Kg de esponjas (Pará, D. 1881, p. 20-21, grifo nosso).

Na relação de livros, autorizados pelo Tesouro Provincial, chama a atenção tanto o pedidos dos livros do Dr. Abílio, quanto os do Dr. Freitas, que era o próprio diretor da instrução pública do Pará, uma vez que o pedido tinha sido realizado por ele, o próprio diretor. Joaquim Pedro Corrêa de Freitas também se destacou como um dos principais autores de obras didáticas voltadas para o ensino primário. Suas obras mais relevantes, *O Paleógrafo* (? ed./ano) e a sua coleção composta por três volumes graduados, chamada *Ensaio de Leitura*, também foram solicitadas no pedido exposto. Segundo Moreira (1989), essa sua série foi uma das mais bem-sucedidas no campo do ensino da leitura na Amazônia Oitocentista, sendo posteriormente substituída gradualmente pelos livros didáticos de leitura elaborados por Augusto Ramos Pinheiro (Coelho; Maciel, 2018).

Da mesma forma, no Maranhão, o inspetor Antônio Marques Rodrigues (1865-1865, advogado/partido), também se destacou como autor de livros, distribuindo várias cópias deles pelas escolas da província, principalmente da sua obra mais conhecida, *O Livro do Povo* (? ed./ano) que marcou a história da imprensa no Maranhão, sendo considerado o maior sucesso das livrarias na segunda metade do século XIX, segundo Viveiros (1954), na qual “com suas 280 páginas, 110 estampas e preço de 320 réis, alcançou dentro de um lustro, uma tiragem de 26.000 exemplares” (Viveiros, 1954, p. 346). Percebe-se que esse livro contou com uma forte

campanha de divulgação, de forma que Cury (2018), ao analisar anúncios de vendas de livros e artefatos de toda ordem, incluindo os dedicados à instrução, em jornais da Paraíba oitocentista (1862-1886) identificou que *O Livro do Povo* (4. ed. 1865), “[...] no caso dos anúncios no jornal *O Publicador* foi o livro que teve a maior incidência” (Cury, 2018, p. 540), aparecendo 31 vezes, dentre as obras mapeadas na pesquisa.

Além disso, os relatórios de presidentes maranhenses e inspetores da instrução pública e os ofícios enviados da inspetoria para a chefia do executivo, atestam que livros de Abílio César Borges também foram distribuídos e adotados no Maranhão. O advogado e inspetor Antônio Marques Rodrigues (1865-1868), retratava que a mando da presidência, havia sido adotado no Liceu e nas escolas do 2º grau da província “[...] os compêndios intitulados *1º e 2º Livros de Leitura* por Abílio Cesar Borges” (Maranhão, I. 1867, não paginado). Já o médico e inspetor da instrução pública do Maranhão Fábio Augusto Bayma (1882-1883), em ofício direcionado ao magistrado liberal e presidente José Manoel de Freitas (1882-1883) apresenta o parecer do Conselho da Instrução Pública para algumas obras, dentre as quais, o *Resumo da Gramática Portuguesa* e o *Pequeno Tratado de Leitura em Voz Alta*, eram obras de Ernesto Legonné, mas traduzidas pelo Dr. Abílio Cesar Borges:

O Resumo da Gramática Portuguesa nada adianta ao que temos nos nossos compêndios já admitidos, contudo há alguma novidade no método aí seguido, que indubitavelmente é inspirado no que se tem de mais prático e bem aceito nos lugares, onde se toma a sério o ensino primário, não sei, porém, se com o ensino atrasado e rotineiro que temos poderá este resumo preencher o fim a que o destina o autor. Em todo caso o compêndio merece ser recebido.

O Pequeno Tratado de leitura em voz alta é um livro de ouro, releva entretanto notar ser ele para mestres e não para meninos. Vulgarizá-lo entre os professores primários seria um serviço relevantíssimo. É este o meu parecer sobre os opúsculos que V. S. se dignou remeter-me (Maranhão, Ofício, 4 out. 1882).

A análise do processo de aprovação ou recusa de uma obra auxilia no entendimento de que livros, como o de leitura, ao constituírem a cultura da escola “[...] não integram essa cultura de modo arbitrário, pelo contrário, são organizados e utilizados com intencionalidades” (Panizzolo, 2011, p. 84), como portadores de uma dimensão da cultura social mais ampla. Para professores com pouca ou nenhuma formação específica o livro escolar, “[...] além de conter os conteúdos de ensino, representava um verdadeiro método de ensino” (Panizzolo, 2011, p. 93), além de dar suporte à formação prática do professor, que exigiria uma obra que aliasse ao conhecimento científico e literário, a vivência de sala de aula.

Nos discursos dos presidentes de província e inspetores/diretores da instrução pública do Pará e Maranhão percebem-se recorrentes apelos à Assembleia Provincial, buscando suprir a falta de materiais de ensino, móveis e compêndios nos estabelecimentos de ensino. Verifica-se em vários casos, certo esforço da administração provincial em atender tais

demandas, assim como táticas utilizadas por professores, pais dos estudantes e pelos sujeitos responsáveis pela elaboração dos relatórios analisados, para conseguirem prover tais demandas.

Dentre as táticas encontradas nos relatórios da província do Pará, analisadas segundo o modelo paleológico de Certeau (1994) sustentado entre estratégias de imposição e táticas de apropriação, na fala do magistrado conservador e diretor da instrução Ambrósio Leitão da Cunha (PA/1852-1854), se registra que havia grande carência de utensílios e mobílias nas escolas, sendo possível naquele momento a solicitação para apenas cinco delas. Mesmo assim, reclamava que não havia sido “[...] possível vencer a morosidade com que a fazem os operários a quem foi encomendada” (Pará, D. 1854, p.9), e como tática para enfrentar essa situação, afirma que passaria a fazer os pedidos de maneira parcial, buscando atender primeiramente “[...] as escolas mais importantes, e que t[ínham] maior necessidade” (Pará, D. 1854, p. 10), visto que isso reduziria o prazo para entrega, além de reduzir a grande despesa necessária para o fornecimento de todas as mobílias.

Táticas semelhantes foram operadas pelos diretores da instrução, o advogado e jornalista liberal Joaquim José de Assis (1861-1867) e o advogado conservador Antônio Gonçalves Nunes (1867-1870), no envio parcial das demandas solicitadas de materiais de ensino: o primeiro, organizava “[...] uma tabela para este fornecimento” (Pará, D. 1863, p. 8); enquanto o segundo, tinha entregado “[...] uma relação das escolas que esta[vam] mais necessitadas” (Pará, D. 1868, p.18). Já o médico, escritor e diretor Joaquim Pedro Corrêa de Freitas (1875-1881) faz referência ao apoio de particulares, como alternativa para suprir a falta de compêndios e materiais de ensino, assim como de mobílias nas escolas; primeiramente quando ressaltou a doação de vários livros de leitura e gramáticas, que estavam “[...] sendo distribuídas pelas escolas, conforme a sua frequência e estado dos alunos” (Pará, D. 1877, p. 45); depois quando destacou que muitas das escolas cujo mobiliário, quando existente, se encontrava em péssimas condições, [e] estavam agora servindo-se “[...] de mobílias emprestadas de particulares” (Pará, D. 1881, p. 21).

Em data de 16 de maio a diretoria recebeu por intermédio da presidência 333 primeiros livros de leitura, 90 segundos ditos, 90 terceiros ditos, 2.488 gramáticas portuguesas e 57 francesas, e no corrente mês 2000 gramáticas portuguesas. Todos estes livros foram oferecidos pelo Sr. Dr. Abílio Cezar Borges, que também ofereceu 1.000 primeiros livros de leitura, 600 segundos ditos e 400 terceiros ditos que ainda não foram recebidos (Pará, D. 1877, p.45). Segundo o presidente João Capistrano Bandeira de Melo Filho, o Dr. Abílio César Borges foi um dos mais indefessos promotores da instrução popular no Brasil, e que pelos seus constantes e generosos donativos tinha jus a benemerência pública (Pará, R. 1877, p. 85).

Contudo a tática relatada pelo professor e advogado conservador João Capistrano Bandeira de Melo Filho (1876-1878), foi sem dúvida a que mais chamou a atenção, não por ter

sido como presidente a que trouxe um melhor resultado, mas sim porque serviu para demonstrar o grau de dedicação e envolvimento de determinados agentes que atuavam na fiscalização e controle da instrução pública em prol do desenvolvimento do ensino na província. Essa ação fora realizada pelo médico e escritor Joaquim Pedro Corrêa de Freitas (1875-1881), “[...] o diretor que mais tempo passou à frente da instrução pública no Pará” (Rizzini; Araújo, 2011, p. 33), e pelo professor e diretor interino da instrução José Félix Soares, que em diversas ocasiões assumiu a chefia da diretoria, e se constituiu na renúncia da gratificação que tinham direito pelo exercício da função de fiscalizar e controlar a instrução primária paraense, “[...] para o fim de ser aplicada a sua importância, especialmente à compra de livros e do necessário para os alunos pobres” (Pará, R. 1877, p. 78).

A distribuição dos livros para os alunos se mostrou sempre como um desafio para os gestores da Província do Maranhão no século XIX, e justamente por isso, várias iniciativas no sentido de disponibilizar os compêndios aos alunos foram realizadas, pois como destaca o advogado e professor Antonio Marques Rodrigues (1865-1868) que como inspetor, “[...] a diversas causas atribu[ia] este desenvolvimento progressivo do ensino primário na Província. Nas escolas públicas é devido isso [...] e a distribuição gratuita de livros elementares” (Maranhão, I. 1867a, não paginado), visto que naquele momento todo aluno que se matriculava recebia uma tabuada e/ou um alfabeto. Durante o período em que Antonio Marques se encontrava a frente da inspetoria várias obras foram distribuídas como “50 exemplares do curso prático de pedagogia de Daligautt; 200 exemplares da gramática da língua portuguesa do professor Condurú” (Maranhão, I. 1867c, não paginado), também “[...] o D. Abilio Cesar Borges ofereceu 25 exemplares da sua obra intitulada Coleção de discursos proferidos no ginásio Baiano” (Maranhão, I. 1867c, não paginado), que como já mencionado, também distribuiu suas obras na província do Pará; mas como destacou Castellanos (2020), nenhuma delas superou a obra do próprio inspetor, que “[...] desejava oferecer para as escolas 1000 exemplares do Livro do Povo” (Maranhão, I. 1865, não paginado) e cumpriu essa promessa “[...] oferece[ndo] ao governo 1000 exemplares para serem distribuídos pelos alunos das escolas públicas primarias da província. (Maranhão, I. 1867c, não paginado) nesse ano além de ter feito várias outras doações ao longo dos anos, sendo essa obra conhecida até em Portugal.

O magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha (1868-1869) também destaca como presidente, algumas obras adotadas e distribuídas durante o seu governo:

Mandei adoptar nas aulas da instrução desta província as seguintes obras: Atlas Geográfico do Império do Brasil, organizado pelo Dr. Candido Mendes de Almeida; elementos de Geografia – por Jorge Maria de Lemos e Sá; compendio de Aritmética – pelo Dr. João Antônio Coqueiro; e a obra intitulada – Joãozinho –, por Charles Jeanel, traduzida pelo Dr. Antônio Rego.

Tem sido distribuídos gratuitamente pelas escolas públicas da província 284 exemplares do Livro do Povo, 522 alfabetos e 544 tabuadas (Maranhão, R. 1869, p. 22).

Percebe-se que mesmo na gestão do magistrado conservador e presidente Leitão da Cunha (1868-1869), que contava com médico conservador José da Silva Maia (1868-1869) no exercício da inspetoria da instrução pública, ainda assim percebe-se que o *Livro do Povo* continuava sendo distribuído gratuitamente na província. Isso enfatiza a influência de Antônio Marques na publicação de livros e na busca pelo maior alcance possível, uma vez que, ao tomar-se por base os seus relatórios à frente da inspetoria, como também os dos presidentes da província que governaram enquanto esse inspetor fiscalizava o ensino, alguns indícios apontam para um maior acesso dos alunos aos livros, um crescimento e fortalecimento do desempenho escolar, o aumento do número de crianças na escola e a diminuição da evasão.

Algumas ponderações trazidas por Castellanos (2017, 2022b) acerca do sucesso do livro de leitura de Marques Rodrigues e do lugar que ele ocupou no cenário educacional maranhense indicam que, devido às condições privilegiadas que tinha, como o acesso imediato aos professores, pais e alunos, como também aos editores e tipógrafos, que deriva das funções desempenhadas ao longo de sua trajetória pública, conseguiu uma “[...] excessiva produção do livro em tempo recorde para a época, na acelerada liquidação das edições de forma massiva, assim como nos processos de aprovação, adoção e uso” (Castellanos, 2017, p. 344), o que demonstraria sua influência e atuação como autor, divulgador e legislador.

Passando para a análise das táticas relatadas nos discursos oficiais de presidentes e inspetores da instrução pública maranhense, utilizadas para enfrentar a constante falta de materiais de ensino, mobiliários, livros e compêndios e o não atendimento constante das solicitações feitas tanto por esses agentes, como pelos professores, encontra-se na fala do advogado liberal e presidente João Silveira de Souza (1859-1861) que como a maior parte das aulas estavam desprovidas dos móveis e utensílios necessários, e algumas delas inclusive, nunca sequer os tiveram, então muitas “[...] funciona[va]m com mobílias emprestadas por particulares” (Maranhão, R. 1860, p. 12), e dentre as poucas consideradas convenientes providas, a de Icatu só se encontrava entre elas “a custa do [seu] professor” (Maranhão, R. 1860, p.13).

Outra forma de enfrentar essa constante falta de provisão de materiais no Maranhão foi a doação particular de alguns desses itens assim como apontam os presidentes, os advogados conservadores Antônio Alves de Souza Carvalho (1866-1867) e Franklin Américo de Meneses Dória (1867-1867); conforme o primeiro “1.000 exemplares do Livro do Povo [foram]

oferecidos pelo digno inspetor da instrução pública, e 160 compêndios em brochura da gramática de Condurú” (Maranhão, R. 1867a, p.10); o segundo reitera essa constante iniciativa do professor, advogado e inspetor Antônio Marques Rodrigues (1864-1868) recomendando “[...] seu nome com tão importante donativo ao reconhecimento da província e a veneração da infância” (Maranhão, R. 1867b, p. 14).

Uma última tática apresentada em relatório de presidente de província, com a finalidade de tentar suprir a falta de fornecimento de artefatos escolares necessários, foi relatada por pelo advogado conservador Francisco Correia de Sá e Benevides (1876-1878), no momento em que discutia a responsabilidade estatal sobre a oferta de vestuário para crianças indigentes. Segundo o chefe do executivo, tal atribuição deveria ser cometida à caridade individual, por meio de associações auxiliaadoras da instrução, entidade essa, que conforme informava o presidente, já estava, naquele momento, em atividade na capital, por meio da Sociedade Maranhense Protetora dos Alunos Pobres¹³², que “[...] se prop[unha] a fornecer roupa e calçado aos meninos indigentes em idade escolar” (Maranhão, R. 1877, p. 40), sendo já perceptíveis alguns dos seus resultados.

Percebe-se assim que diferentes agentes ligados à gestão e fiscalização da instrução pública primária, mesmo influenciados por suas posições “[...] que exist[ia]m independentemente deles e as dependências que regula[va]m o exercício de sua liberdade[s]” (Elias, 2001, p. 7), para além da progressiva diferenciação de suas funções sociais, que haviam multiplicado as interdependências e assim “[...] suscita[do] os mecanismos de autocontrole individual” (Elias, 2001, p. 19), e tendo em conta as respectivas formações, que englobavam “[...] sob a ótica sociológica, o processo [singular] de formação cultural e profissional” (Adorno, 2021, p. 21); desenvolveram uma série de iniciativas para colocar em circulação um conjunto de objetos utilizados no cotidiano dos diferentes espaços escolares, ainda que tal processo tenha envolvido “[...] disputas em torno de projetos sociais e pedagógicos em torno da infância” (Panizzolo, 2011, p. 84), que permitem a compreensão dos fazeres da escola pública do Pará e Maranhão.

Magistrados, advogados, médicos, professores, escritores, jornalistas, fazendeiros, atuando na chefia do executivo provincial, ou inspetores e diretores da instrução pública, que integravam Conselhos da Instrução Pública, fiscalizam o ensino, faziam prescrições legislativas para o setor, e independentemente de serem liberais ou conservadores, e consequentemente

¹³² O presidente Benevides relata ter tido participação direta no estabelecimento dessa entidade, na medida em que afirma que “acudindo a meu convite, vários cavalheiros constituíram essa sociedade” (Maranhão, R. 1877, p. 40).

apresentarem divergências e tensões oriundas de suas posições político-administrativas, manifestavam pontos de convergência em relação a aspectos ligados a arquitetura escolar, como a ampliação e melhoria dos espaços escolares e de seu acesso, e necessidade de casas próprias para o funcionamento das aulas, para além da permanência e rendimento escolar.

Por fim, as discussões e ponderações desses agentes também parecem entrecruzar-se na procura de soluções para além do tratamento dado aos livros escolares, principalmente os de leitura, uma vez que ao constituírem a cultura da escola, não a integram de forma arbitrária, mas “[...] são organizados e utilizados com intencionalidade, como portadores de uma dimensão de uma cultura social mais ampla” (Panizzolo, 2011, p. 84). Com a medição da leitura organizada e sistemática da realidade social, “[...] a escola apresentaria o mundo à criança, retirando-a do ambiente familiar” (Boto, 2006, p. 11), e ao fazê-lo apresentar-lhes códigos específicos, instaura assim “[...] um universo complexo de regulação de comportamentos e padrões de conduta – expresso na própria teia da socialização que, institucionalmente ali se desenvolve” (Boto, 2006, p. 11). Isso implica numa cultura político-administrativa que leva em consideração que os posicionamentos dos sujeitos e, sobretudo, de seus grupos não se determinam apenas por sua posição social, mas que também refletem diretrizes do poder central e das realidades locais ressignificadas nas práticas diárias desses agentes.

6 CONCLUSÃO

Investigar a *Cultura político-administrativa na instrução pública primária no Pará e no Maranhão Imperial (1840-1889)* e a sua ressonância na produção de sentidos nos principais agentes responsáveis pela gestão e fiscalização do ensino público primário das regiões avaliadas, como Presidentes e inspetores/diretores da instrução, envolveu a análise de uma cultura que não se revelou restrita a um conjunto de procedimentos administrativos, visto que englobava representações e tradições que moldavam interpretações de sujeitos, que inspirados por um ideal de progresso, viam na missão de “civilizar” por meio do ensino, como a melhor alternativa para tirar o país, assim como a sua própria região, do atraso em que se encontravam, adaptando diretrizes determinadas pelo governo central em suas práticas diárias, para atender às demandas regionais. A produção de sentidos desses indivíduos, manifestada a partir da influência de uma cultura político-administrativa que lhes servia como base de consolidação de uma identidade em relação ao ensino, se manifestou nas relações entre suas práticas e representações, formadas através de uma cultura partilhada construída por meio de interações entre normas, tradições e valores incorporados num determinado contexto específico.

Essa relação pode ser percebida nas relações sociais e conexões pessoais, políticas e profissionais desses agentes, sendo, por exemplo, explicitada: 1) na influência que estes agentes recebiam em suas universidades, quando muitas vezes se envolviam na produção de periódicos ligados a um determinado aspecto político, participavam de agremiações estudantis, ou mesmo recebiam a influência dos ideais manifestados por seus professores; 2) quando esses agentes eram nomeados para ocuparem diferentes funções ligadas à gestão e fiscalização do ensino, caso do médico conservador José Silva Maia no Maranhão, que foi quem mais ocupou a função de inspetor da instrução pública na província, e ainda teve a oportunidade de atuar como o chefe do executivo, por um breve período; e o magistrado conservador Ambrósio Leitão da Cunha no Pará, que atuou na região tanto como diretor da instrução quanto como gestor máximo da província; 3) no momento em que alguns desses gestores tinham a oportunidade de atuarem como presidentes tanto no Maranhão, quanto no Pará, e assim desenvolverem iniciativas voltadas para a instrução pública em uma dessas províncias, que já haviam sido implementadas na outra; 4) no processo de formação docente, no qual muitas vezes, havia a determinação para a adoção de um determinado método de ensino, assim como nos espaços e eventos destinados ao aperfeiçoamento desses profissionais, como as conferências pedagógicas, uma vez que trocavam experiências com profissionais de diversas regiões do país, discutindo

os melhores modos de atuar no ensino; 5) na escolha dos livros a serem adotados nos estabelecimentos de ensino, e na influência de autores que exerciam funções ligadas à fiscalização ou gestão da instrução pública, na adoção de suas obras nas escolas da região.

A pesquisa permitiu a análise das relações e ações instauradas entre os sujeitos atuantes no contexto político-administrativo local e as percepções, prescrições e práticas efetivadas a respeito da instrução pública primária durante o Império, auxiliando na identificação de forma que moldaram concepções de ensino, conteúdos e metodologias adotadas na instrução primária do Pará e do Maranhão. Um exemplo disso pode ser percebido quando o advogado conservador e presidente da província paraense Abel Graça (1871-1872) afirma que por mais que a obrigatoriedade do ensino estivesse já amplamente disseminada pelo país, naquele momento, por mais que ela fosse prevista no Pará, particularidades da região relacionadas a dificuldades na oferta de aulas primárias, como casas inapropriadas e sem os devidos utensílios necessários, além de mau localizadas, somadas ao grande envolvimento de muitas famílias em atividades de extrativismo da borracha, que faziam com que muitas escolas ficassem sem alunos no período da coleta, fizeram com que ele afirmasse de maneira clara que o “ensino obrigatório [funcionaria] nos limites do possível (Pará, R. 1872, p.9). Uma outra situação que exemplifica essas particularidades, se refere a não adoção, em determinados momentos, do modelo de formação docente idealizado pelo governo central, que era o via Escolas Normais, em virtude das províncias do Pará e do Maranhão não disporem de recursos para oferecer as condições estruturais e materiais necessárias para a criação das mesmas, utilizando assim o modelo de mestre-escola, que contava com alunos que se destacavam nas aulas para atuarem como professores adjuntos.

Nesse sentido, o estudo permite identificarmos que a cultura político-administrativa do Pará e do Maranhão no Segundo Reinado, ressoou na forma como os agentes responsáveis pela gestão e fiscalização do ensino primário interpretaram e implementaram as políticas de ensino em curso, moldando os objetivos da instrução pública e os modelos pedagógicos adotados, contribuindo para a adaptação e, por vezes, a modificação dos projetos adotados na instrução pública primária paraense e maranhense. Fatores como a estrutura política instaurada, as elites regionais e as prioridades administrativas, influenciaram na pertinência da instrução pública dessas províncias, sendo identificados a sobreposição dos interesses e das lutas pelo poder de agentes políticos que utilizaram, muitas vezes, a criação de escolas, as matrículas de crianças em idade escolar e o ensino, como elemento de disputa e posicionamento no campo do ensino em construção.

Em referência a instrução pública primária nas províncias do Pará e Maranhão, com destaque para o processo de oferta de cadeiras públicas primárias para meninos e meninas dessas duas províncias, assim como para o seu quantitativo de estudantes matriculados, no intuito de encontrar pontos de contatos entre elas, respeitando suas inúmeras especificidades e as inegáveis dificuldades teórico-metodológicas durante o processo de análise. Posta essas ponderações, percebe-se quanto ao Pará no Segundo Reinado, que conforme os registros disponibilizados nos relatórios dos presidentes e no dos diretores da instrução pública, apresentava inicialmente em 1840, 27 cadeiras primárias providas que reuniam 729 alunos e apenas uma aula destinada para as meninas, com 25 alunas, apresentou um crescimento ao final do Império, em 1889, chegando a ter 228 escolas públicas para meninos 139 femininas, que juntas reuniam 12.620 crianças; Enquanto isso, o Maranhão que inicialmente apresentava um maior número de escolas e estudantes, tendo 30 aulas públicas masculinas, que atraíram 1.055 meninos e 9 femininas que reuniam 208 alunos, no final do Império, em 1889, apresentou um crescimento menor em relação ao Pará, uma vez que registrou ter nesse ano, 90 escolas primárias masculinas, com 4.387 estudantes matriculadas, e 58 aulas públicas femininas, com 2.032 crianças.

Com relação aos discursos de presidentes e inspetores/diretores da instrução pública solicitando a criação de novas aulas primárias no Maranhão e Pará, percebe-se que, independentemente das discrepâncias e tensões oriundas de suas posições político-administrativas, ou mesmo de suas formações ou funções, quando a pauta discutida era relacionada ao desenvolvimento do ensino, muitas de suas falas parecem entrecruzar-se na procura de soluções para o setor, na investida de necessidades e na elaboração de dispositivos legais com finalidades e metas definidas, na definição de metas e finalidades referentes ao aumento na oferta de vagas e construção de novas escolas.

Já em relação a profissão docente nas duas províncias, as principais falas presentes nos relatórios dos presidentes de província e diretores da instrução primária fazem uma defesa do papel dos professores como uma função social e um ministério moral; discutem como a profissão docente não era abraçada como um sacerdócio, destacando as implicações dessa circunstâncias para a instrução pública primária; abordam o desinteresse de homens mais capazes pela carreira docente e indicando a necessidade de iniciativas que tornassem essa profissão mais atrativa. Identificamos que em alguns aspectos havia certa divergência quanto a forma de analisar a atuação desses profissionais, e qual a melhor maneira do Estado acompanhar o seu desempenho: enquanto alguns gestores e fiscais do ensino, independentemente de sua posição, formação ou função, destacavam negativamente os docentes, enfatizando que os

principais problemas do ensino eram decorrentes de sua falta de zelo e empenho, inabilitação e falta de vigilância governamental, outros já preferiam ressaltar que os mesmos atuavam sem receber a estrutura necessária do Estado, com salário muito baixo e que as vezes até atrasavam, e que por mais que fossem solicitadas melhorias, elas dificilmente poderiam ser atendidas, visto que o orçamento disponível para o setor era insuficiente.

Além disso, os discursos apresentados nesses relatórios apresentam uma aparente contradição, na medida em que há muitas falas que exaltam a importância da profissão para o desenvolvimento da sociedade, que a função era uma das mais nobres existentes e que por isso ela deveria receber uma atenção especial por parte dos governantes; ao mesmo tempo notam-se críticas a direitos já garantidos aos professores, como a vitaliciedade, assim como acusações de que os mesmos utilizavam-se afastamentos legais do serviço, de maneira fraudulenta, ou de que muitos desses profissionais utilizavam-se do exercício da função para tentarem alcançar favores políticos ou para facilitar o desenvolvimento de outras atividades alheias a sua profissão.

Referente aos mecanismos de controle da atuação docente, identifica-se certo temor em relação à capacidade de influência que esses profissionais tinham frente as crianças que frequentavam suas aulas. Por isso, verifica-se um forte controle exercido no processo de recrutamento e seleção dos candidatos ao magistério, priorizando, muitas vezes, a avaliação dos aspectos morais dos futuros mestres, frente até mesmo as suas habilitações ou formação. Somado a isso encontram-se legislações específicas que delimitavam a sua carreira, a criação da Diretoria da Instrução Pública no Pará e da Inspetoria da Instrução no Maranhão, para organizar o processo de fiscalização e controle das escolas e do desempenho dos professores. É notável também que a situação do ensino nas vilas, cidade e freguesias mais afastadas era ainda mais precária, sendo ainda mais difícil de ser acompanhada pelo Estado, uma vez que a busca por candidatos habilitados a exercerem funções de fiscalização da instrução nessas regiões, era ainda muito mais difícil.

Com respeito à formação pedagógica e aos espaços destinados a formação e ao aprimoramento docente, verifica-se que, motivados pela constante carência de profissionais inabilitados para exercerem o magistério, foram desenvolvidas várias tentativas de estabelecer Escolas Normais no Maranhão e no Pará, que serviriam como centros formadores dos docentes. Assim como acabou ocorrendo em todo país, as iniciativas no período de estabelecimento dessas instituições não chegaram perto de alcançar os resultados esperados, havendo recorrentes tentativas de criação dessas escolas, que em pouco tempo acabavam tendo que ser extintas, ou acabavam tendo que mudar a sua finalidade, conforme ocorreu no Maranhão com

a primeira Escola Normal estabelecida no Maranhão, sob a regência do professor Filipe Condurú, que após não ter formado nenhum aluno, foi transformada em uma escola de primeiras letras que adotava o método mútuo.

Já com respeito aos espaços destinados ao aprimoramento dos docentes, verificou-se que no Maranhão e no Pará foram estabelecidas Conferências Pedagógicas, que acabaram se constituindo como espaços de sociabilidades que funcionavam numa perspectiva de atualização, de continuação dos estudos depois da formação, e da vulgarização e aperfeiçoamento de métodos de ensino, promovendo assim a circularidade de ideias e a animação da vida do professorado. A partir da troca de experiências entre esses profissionais, havia um processo de atualização dos conhecimentos dos sujeitos participantes, com o aprendizado de novas e melhores formas de atuar no ensino.

Com respeito à uniformidade dos métodos de ensino, percebemos nos discursos dos presidentes e diretores/inspetores da instrução pública muitas menções sobre a necessidade de uniformização dos métodos de ensino, principalmente porque em muitas escolas das vilas e freguesias do Maranhão e Pará, não havia a adoção de nenhuma forma de ensino, que pudesse trazer melhores resultados ao setor. Verificamos também que o governo em diversas ocasiões, inclusive em legislações, demonstrou certa preferência por um método específico (como foi o caso do mútuo ou lascastrino), pois se acreditava que no ensino mediado pelo seu uso, se solucionaria a constante carência de recursos disponíveis, na medida em que se conseguia atender a um maior número de estudantes.

Já com respeito à arquitetura escolar verificamos que talvez esse foi o problema mais crítico presente no processo de instrução pública primária do Pará e Maranhão, na medida em que, se constituía uma exceção a cadeira que possuísse um prédio próprio para as suas aulas, e dos poucos edifícios destinados ao funcionamento das escolas, a maioria apresentava uma estrutura completamente inadequada e improvisada. Os relatórios apresentam que a grande maioria das aulas funcionava na própria casa dos respectivos professores que precisavam mantê-las com o já pequeno ordenado a eles destinado, além de colocar crianças num ambiente planejado para ser doméstico, trazendo uma série de prejuízos para os estudantes, sendo a situação no interior da província ainda mais grave.

Referente a análise da cultura material, percebemos que ela participa decisivamente da produção de sentidos e na reprodução social tendo em conta a diferenciação das práticas, aspectos como o de apropriação social e dimensão material do cotidiano, permitem o entendimento de aspectos complexos que nada tem a ver com uma mera listagem de materiais de ensino, mobiliários e a estrutura física das aulas, na medida em que, o que torna o objeto um

documento não é sua carga latente e definida de informação, mas os critérios e procedimentos dos quais se vale o historiador.

Verificou-se que a falta de objetos utilizados nos ambientes de ensino, as dificuldades na distribuição e aquisição dos livros escolares e o mobiliário geralmente inadequado à disposição dos alunos, configuram bem a situação em que se encontrava a instrução pública primária maranhense no período, em decorrência de uma constante carência de recursos orçamentários. A manutenção dessa situação, que impedia o desenvolvimento e crescimento da instrução, além de dificultar o aprendizado dos estudantes, acabara despertando questionamentos quanto ao empenho, dos principais agentes responsáveis pelo ensino, na busca por soluções efetivas.

Portanto, acreditamos que o trabalho apresenta uma série de elementos que podem auxiliar novos estudos na história da educação, apresentando análises de dados e informações obtidos de fontes oficiais primárias que ajudam a entender o processo de instrução pública primária num período em que cada província, por ter a responsabilidade de sua manutenção, apresentava realidades específicas. Os elementos disponibilizados podem auxiliar como suporte a novas pesquisas sobre o tema, partindo inclusive de outras perspectivas, se apropriando de relatos de fontes oficiais, que apesar de terem algumas limitações, oferecem falas daquele próprio período e daqueles agentes que o vivenciaram.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Dunshee de. **O cativoiro**. 2. ed. São Luís: Alumar, 1992.

ABREU, Cruz. Presidentes do Ceará: Segundo Reinado, 16º Presidente Fausto Augusto de Aguiar. **Revista Trimensal do Instituto do Ceará**, p. 110-197, 1919. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1919/1919-PresidentesdoCearaFaustoAugusto.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

ABREU, José Coelho da Gama e. **A Amazônia**: as províncias do Pará e Amazonas e o governo central do Brasil. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Informação Coordenação de Biblioteca: Lisboa, 1883.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o Bacharelismo Liberal na Política Brasileira. 2. ed. rev., reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios; VIDAL, Diana Gonçalves. Corpo e Matéria: relações (im)previsíveis da cultura material escolar. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gisele de; CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **História da Vida Privada no Brasil-Império**: a corte e a modernidade nacional. SP: Companhia das Letras. 2006.

ALMEIDA, José Eulálio Figueiredo de. **Crime da Baronesa**. 3. ed. São Luís: Litograf, 2009.

ALMEIDA, Cíntia Borges de. **Entre a “tiranha cruel” e a “pedra fundamental”**: a obrigatoriedade do ensino primário como técnica de governo de Minas Gerais. 2012. 275f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10589/1/Dissert-Cintia%20Borges%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ANANIAS, Mauricéia. Ordenação para a carreira docente e professores de primeiras letras na província da Parahyba do Norte (1822-1849). In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATO, Maria Inês Sucupira (org.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

ARAÚJO, Marta Maria de. A criança, educação de escola (São Paulo e Nordeste do Brasil, 1890-1930). In: SOUZA, Rosa de Fátima; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Educação e instrução pública no Pará Imperial e Republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

ARAÚJO, Adrielle Cristina Maciel de. Patrimônio material no ensino de história: o caso do solar do Barão de Santarém. **Das Amazônias**. Rio Branco – Acre, v.5, n.2, (jul./dez.), 2022, p.104-121.

ARAÚJO, Mateus de Souza. **A cultura material escolar no Lyceu Maranhense (1838-1889)**. 2022. 205f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4313/2/MATEUSDEARA%c3%9aJOSOUZA.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

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

BAENA, Antônio Lasdilau Monteiro. **Ensaio corográfico sobre a província do Pará**. Brasília: Senado Federal; Conselho Editorial, 2004.

BARATA, Carlos Eduardo de Almeida; BUENO, Antônio Henrique da Cunha. **Dicionário das Famílias Brasileiras**. São Paulo: Originis X, 1999. v. 1, tomo 2.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Obras Completas de Rui Barbosa**, v. X, tomo I-IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARBOSA, Livia Neves de Holanda. Cultura administrativa: uma Nova Perspectiva das Relações entre Antropologia e Administração. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n. 4, out./dez., 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/RdvL75g4rVXGQYtT63GmpVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BARBOSA, Etienne Baldez L. **Uma teia de ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1854-1883)**. 2012. 302. f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/29788/R%20-%20D%20-%20ETIENNE%20BALDEZ%20LOUZADA%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BARBOSA, Anderson Carlos Elias; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. O atendimento aos desvalidos, índios, mestiços e ingênuos na Amazônia Imperial: o Instituto Paraense de Educandos Artífices. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Educação e instrução pública no Pará Imperial e Republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

BARBOSA, Etienne Baldez L. **Por terra, por água, pelas leituras: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no Paraná (1854-1890)**. 2016. 480 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/48003/R%20-%20T%20-%20ETIENNE%20BALDEZ%20LOUZADA%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BARRA, V. M. L. Possíveis relações entre aspectos materiais (espaço, mobiliário, utensílios) modos de organização da escola e intervenções de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 14, p. 16-37, 2007.

BARROS, José D'Assunção. História política: da expansão conceitual às novas conexões intradisciplinares. **OPSIS**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 29–55, 2012. DOI: 10.5216/o.v12i1.17338. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/17338>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BARROS, José d'Assunção. **Teoria e formação do historiador**. Editora Vozes, 2017.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Toda pessoa que tiver a seu cargo meninos é obrigada a dar-lhes instrução: a obrigatoriedade escolar na província do Grão-Pará. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá – MT. Edufmt, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: UPF, 1999. p. 239-270.

BASTOS, Maria Helena Camara. As Conferências Pedagógicas dos professores primários do município da Corte: permuta das luzes e ideias (1873-1886). Simpósio Nacional de História, 22. João Pessoa, 2003. **Anais...** João Pessoa: Anpuh, 2003.

BASTOS, Maria Helena Camara. Signo da Modernidade Educacional: o método monitorial/mútuo no Brasil (1808 – 1854). In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (org.). **História da Escola**: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís, EDUFMA, Café & Lápis, 2018.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 19-38, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RF7Jw7rKXy5xfrZKrxZRmsG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BENCOSTTA, Marcus Levy. A Escrita da Arquitetura Escolar na Historiografia da Educação Brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 19, p. 147-172. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/nwdrYmZWZkHmPHP6Z97MnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BERSTEIN, Serge. Uma cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean François (org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 345-363.

BEVILÁQUIA, Clóvis. **História da Faculdade de Direito do Recife**. 3.ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn. **Uma nova história cultural**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883. 7 v.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de ciência política e outros ensaios**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORRALHO, José Henrique de Paula. **A Atenas Equinocial: a literatura e a fundação de um Maranhão no Império brasileiro**. São Luís: Edfunc, 2010.

BOTO, Carlota. A cultura escolar portuguesa pelo traçado literário do século XIX. **Quaestio** – Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, p. 9-32, nov., 2006.

BOTTENTUIT, Aldimar Martins. **Os discursos dos presidentes da província do Maranhão Império sobre a instrução pública primária no período de 1870 a 1889**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1707/2/AldimarBottentuit.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BOURDIEU, Pierre; SAINT MARTIN, Moique. Le Patronat. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**. 18, mar./avr. 1978.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5., p. 193-216, jan./jul., 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1761/1549>. Acesso em: 23 maio 2024.

CALDEIRA, José de Ribamar Castro. **O Maranhão na literatura dos viajantes do século XIX**. São Luís: Academia Maranhense de Letras; Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado – SIOGE, 1991.

CALLARI, Cláudia Regina. Os Institutos históricos: do patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n. 40, p. 59-83. 2001.

CAMPOS, Rafael Ramos. **Elites em guarda: composição e atuação político-militar dos agentes da Guarda Nacional do Maranhão (1839-1855)**. 137f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

CARLOS, Valter Natal Valim. **Traços, esboços e colorações da “educação dos sentidos” na reforma da instrução pública (1879), na Corte Imperial**. 2020. 276f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.fe.ufrj.br/teses2020/tValter%20Natal%20Valim%20Carlos.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: uma política imperial de elite**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Legislação, civilidade e currículo: processo de escolarização primária em Minas Gerais (1835-1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau Gonçalves; Maria Elisabeth Blanck; NETO, Amarílio Ferreira (organização). **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória, ES: EDUFES, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: teatro das sombras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de *et.al.* Prefácio. In: SOUZA, ROSA Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antonio Pádua Carvalho. **História da escola primária no Brasil**: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracajú: Edise, 2015.

CASTANHA, André Paulo; BITTAR, Marisa. Os professores e seu papel na sociedade imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 34, p. 37-61. 2009.

CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez. A banda de música na Casa dos Educandos Artífices no Maranhão (1841-1889): da prática escolar à prática cultural. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 32, n. 1, jan./mar., 2025. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/25826>. Acesso em: 19 abr.. 2025.

CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez; Castro, César Augusto. Uma instituição de ensino popular no Maranhão. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 83-97 2015.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6dQ74CQ6tJRg7wmd3ZmSyzS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A institucionalização da Escola Normal no Maranhão: investimento que não teve o resultado esperado. In: FARIA, Regina Helena Martins; COELHO; Elizabeth Maria Beserra (org.). **Saberes e fazeres em construção**: Maranhão, séc. XIX-XXI. São Luís: EDUFMA, 2011a.

CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez. A instrução da criança desvalida no Maranhão oitocentista. **Perspectiva (UFSC) On-line**, v. 37, p.791-815, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e61993>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Livros de leituras ou manuais de civilidade como cultura material da escola maranhense para o ensino do ler e do vir-a-ser. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 21, n. Contínua, p. e117, 2022. DOI: 10.14393/che-v21-2022-117. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66370>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **O livro escolar no Maranhão Império (1822-1889)**. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2017.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Sociedade Onze de Agosto: Uma instituição de ensino popular no Maranhão Império (1870-1876). In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MADEIRA, Maria das Graças de Loiola (org.). **Instituições Escolares e Escolarização no Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011b.

CASTELO BRANCO, Joseílma Lima Coelho. **Instrução Pública**: história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834 – 1889). Tese. 240f. (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/87036f45-fd1d-46db-bf25-8ed6dfe13355/content>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). EDUFMA: Café & Lápis 2.ed., p.7-11. 2011.

CASTRO, César Augusto (org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império**: 1835-1889. São Luís: EDUFMA, 2009.

CASTRO, César Augusto. Os percursos da obrigatoriedade escolar no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá – MT: Edufmt, 2013

CASTRO, César Augusto. A educação da infância desvalida paraense no Oitocentos: uma casa de educandos e artifícios. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Educação e instrução pública no Pará Imperial e Republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

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

<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017096>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; COELHO, Josivan Costa. Inspetoria da Instrução Pública e profissão docente no Maranhão Império. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3394>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação: estudos sobre história cultural. **Annales ESC**, n. 6, p. 1505-1520, nov./dez. 1989.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

COELHO, Josivan Costa. **A inspetoria da instrução pública maranhense 1843 – 1889**. 2017. f. Dissertação de mestrado. UFMA, São Luís, 2017.

COELHO, Maricilde Oliveira; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O ensino da leitura nas províncias do norte do Brasil: Primeiro Livro de Leitura, de Augusto Ramos Pinheiro. *In*:

SANTOS, Sônia Maria dos. ROCHA, Juliano Guerra (org.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.

CONCEIÇÃO, Gabriel Luis da. **Especialistas em educação**: circulação e sistematização de saberes geométricos para a formação de professores (Rio de Janeiro, final do século XIX) (1854-1871). 2019. 146f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/WIND%2010/Downloads/Tese_CONCEICAO_G_L_2019.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História e Arquitetura Escolar**: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2004

COSTA, Benedito Gonçalves; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Entre romanizadores e liberais: A Educação moderna na Província do Pará no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 17, n. 2 (45), p. 5-27, abr./jun. 2017.

COSTA, Yuri Michael Pereira. **Celso Magalhães e a justiça infame: crime, escravidão e poder no Brasil Império**. Tese (Doutorado em História). Unisinos, São Leopoldo, 2017.

COSTA, Daniel Aparecido da. **O processo de escolarização em Pouso Alegre, Minas Gerais, no século XIX**. 2019. 221f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/1403/5/Disserta%20c3%a7%c3%a3o%20de%20Daniel%20Aparecido%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CRUZ, Flávio Martins. A educação como prática de liberdade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 710-728, 1987.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização na província do Maranhão no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 20, p. 73-104, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161063007.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CUNHA, Rui Vieira da. **O Parlamento e a Nobreza Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1979. v. 22.

CUNHA, Raimundo Cyriaco Alves da. **Paraenses Ilustres**. Paris: Jablonki; VOGT & Cia., 1896.

CUNHA, Washington Dener dos Santos; SILVA, Rosemaria J. Vieira. A Educação Feminina do Século XIX: entre a escola e a literatura. **Gênero**. Niterói, v. 11, n.1, p.97-106, 2. sem. 2010.

CURY, Carlos Jamil. Projetos republicanos e a questão da Educação Nacional. In: VAGO, Tarcísio Mauro (org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CURY, Cláudia Engler. Manuais de civilidade na imprensa da Paraíba Oitocentista (1862-1886): indícios de práticas educativas e constituição do saber histórico escolar. In: CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez (org.). **História da Escola: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura**. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2018.

DAMASCENO, Alberto. Notas sobre o sistema “dual” de instrução na Província do Pará: uma leitura do “Relatório Gonçalves Dias”. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Educação e instrução pública no Pará Imperial e Republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

DAMASCENO, Alberto. Moralidade, vocação, prudência e desvelo: a difícil arte de ser professor primário no Pará imperial (1838-1851). **Acta Scientiarum – Education**. Maringá, v.39, n. 4, p. 359-370, oct./dec., 2017.

DAMASCENO, Alberto; MIRANDA, Joaquina Ianca. Origens do Estado do Grão-Pará e Maranhão e a política pombalina: discursos e relações de poder. **Novos Cadernos NAEA**, v. 24, n. 2, ago., p. 37-61, 2021. ISSN 2179-7536. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/8811>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DEL PRIORE, Mary. **Condessa de Barral: a paixão do Imperador**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

DESROSIERES, Alain. Marché Matrimonial et Structure des Classes Sociales. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, v. 20-21, n. 18, mar./avr. 1978.

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem: a Revolução Popular da Amazônia**. Belém: Conselho Estadual de Cultura 1985. (Coleção História do Pará).

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. **História e políticas: definições, usos, genealogia**. Varia História, v. 28, p. 101-130, dez. 2002.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Edições 70, 1970.

ELIAS, Nobert. Estudos sobre a gênese da profissão naval: cavalheiros e tarpaulins. **Mana**, v. 7, n. 1, p. 89-116, p.89-116, 2001a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/S4t97y5TtyGgffhd8KWG75m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

ELIAS, Nobert. **Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.

ESCOLANO BENITO, Agustín. A arquitetura como programa. Espaço escolar e currículo. *In: VIÑAO FRAGO, António; ESCOLANO BENITO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La recepción de los modelos de la Escuela Nueva en la manualística em comienzos del siglo XX. **Historia de la Educacion, Revista Interuniversitaria**, Salamanca: Universidade de Salamanca, n.25, p. 317-340, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. *In: VIDAL, O. G.; HELSDORF, M. L. S. (org.). Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: USP, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). *In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 p.159-187.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.77-98.

FARIAS, Cláudio Magno Pereira. **A cultura administrativa e sua influência na instrução pública primária no Maranhão Império (1843-1870)**. São Luís: EDUFMA, 2022.

FERNANDES, Aline Medeiros. **A expansão das escolas primárias públicas norte-rio-grandenses (1835-1961)**. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/b522e9e7-f00d-4526-be7d-0816cc6d5ec9/content>. Acesso em: 23 dez. 2023.

FERNANDES, Henrique Costa. **Administrações maranhenses: 1822–1929**. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FIGUEIREDO, Carlos Honório de. Memória sobre a fundação das Faculdades de Direito no Brasil. **Revista Trimensal do Instituto Histórico**. Disponível em: https://app.docvirt.com/crv_revistaihgb/pageid/12662. Acesso em: 12 fev. 2025.

FRANÇA, Maria do Perpetuo Socorro Gomes Avelino de. O Ensino de Primeiras Letras no Grão-Pará: Algumas referências históricas. *In: VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*, 2003, Aracaju. Programação e

Resumos dos trabalhos do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/HISTEDBR, 2003.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza. A escola normal da província do Pará no Império. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Educação e instrução pública no Pará Imperial e Republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

FRANÇA, Franciele Ferreira; SOUZA, Gizele de. “Quem ensina também aprende”: a formação pela prática de professores primários na província do Paraná. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2018. v. 44.

FRANÇA, Franciele F. **Um inventário de saberes, um repertório de fazeres**: modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do séc. XIX (1856-1892). 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GALVÃO, Miguel Arcanjo. **Relação dos cidadãos que tomaram parte no governo do Brasil no período de março de 1808 a 15 de novembro de 1889**. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1894. Disponível em: <https://bdan.an.gov.br/items/490bfed1-401e-42dd-9489-696785fdb6d9>. Acesso em 15 de fevereiro de 2025.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. A palmatória era sua vara de condão: práticas escolares cotidianas (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Modos de ler, formas de escrever**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2001. p. 119-142.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. O Livro escolar de leitura na Escola Imperial Pernambucana: tipos, gêneros e autores. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GARCIA, Inára. **Certame de atletas vigorosos/as**: uma análise dos processos de seleção de professores no século XIX (1855-1863). 2005. 234f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10539/1/INARA%20DE%20ALMEIDA%20GARCIA%20PINTO.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

GODOIS, Antônio Batista Barbosa de. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal**. 2. ed. São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

GONÇALVES DIAS, Antônio. Relatório Gonçalves Dias, 1852. In: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução de Antonio Chizzotti. Brasília: INEP/São Paulo: EDUC, 1989. p. 336-375.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; SACRAMENTO, Winston; GARCIA, Inára. Estado Imperial e Educação Escolar: discutindo a Reforma Couto Ferraz (1854). CONGRESSO

BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

GREGÓRIO, Vitor Marcos. **Dividindo as províncias do Império**: a emancipação do Amazonas e do Paraná e o sistema representativo na construção do Estado nacional brasileiro (1826-1854). 2012. Tese (Doutorado em História Econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HOLLOWAY, Thomas. H. **Polícia no Rio de Janeiro**: repressão e resistência numa cidade do século XIX. Tradução de Francisco de Castro Azevedo. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

HUNT, Lynn. **Uma nova história cultural**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Os intelectuais na educação da infância. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALI, Elianda Figueiredo Arantes (org.). **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2007.

KULESZA, Wojciech. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, n.193, 1 dez. 1998,

KULHMANN JUNIOR, M. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862/1922). Bragança Paulista, SP: USF/CDAPH. 2001.

LEAL, Antonio Henrique. **Panteão Maranhense**: ensaio bibliográfico dos ilustradores maranhenses já falecidos. São Luís: Academia Maranhense de Letras, 1874.

LEITE NETO, Leonardo. **Catálogo biográfico dos Senadores brasileiros, de 1826 a 1986**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1986.

LEMOES, D. C. A. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 23 abr. 2023.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes e. (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitoria/mútuo. Passo Fundo: UPF, 1999. p. 9-24.

LESAGE, Pierre. La Pédagogie dans les écoles mutuelles au XIX siècle. **Revue Française de Pédagogie**. INRP. Paris, n. 31, p. 62-69, avr./jun. 1975

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**. 2. ed. rev. e ampl. São Luís: Instituto Geia, 2008.

LIMA, Cíntia Lúcia de; ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima. Trajetória do Sistema Educacional através das configurações da profissão docente no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2. 2012

LOBATO, Ana Maria Leite. **Templos de civilização no Pará**: a institucionalização dos grupos escolares (1890-1910). 2014. 307f. Dissertação (Mestrado) – Programa De Pós-

Graduação Em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/WIND%2010/Downloads/2014_tese_amllobato.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

LOPES, Antônio. **Alcântara, subsídios para a história da cidade**. Rio de Janeiro: DPHAN, Ministério de Educação e Cultura, 1957.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A escolarização das crianças no Piauí: obrigatoriedade escolar, família e escola. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2013.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004, p. 443-481.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **Anuário Biográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imperial Instituto Artístico. 1876.

MADEIRA, Iza Andrielle Batista Duarte; ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de; DAMASCENO, Alberto; SILVA, Lucas dos Santos da. Escolarização do negro na província do Pará no final do século XIX. **Linhas Críticas**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021, *ahead of print*, p. 1-21.

MALHEIROS, Rogério Guimarães; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A escola normal do Pará: o anúncio legalista para formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 62, p. 32-52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640492/8051>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MARIANO, Nayana Ribeiro da Costa. **Educação pela higiene: a invenção de um modelo hígido de educação escolar primária na Parahyba do Norte (1849-1886)**. 2015. 253f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7765/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. Alianças matrimoniais na alta sociedade paraense no século XIX. **Estudos Econômicos**. ed. 15. n. especial. p.153-167. 1985.

MARQUES, Cesar Augusto. **Dicionário histórico e geográfico da província do Maranhão**. 3. ed. São Luís: AML, 2008.

MATOS, Viviane Vieira Santos. **Diogo Velho Cavalcanti d'Albuquerque: um intelectual na política e educação política e educação oitocentista brasileira (1840-1871)**. 2020. 171f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2020. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/6815/VIVIANE%20VIEIRA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MAZZA, Alexandre. **Manual de direito administrativo**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. MEDAUAR, Odete. **Direito administrativo moderno**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

Meira Filho, Augusto. **Evolução histórica de Belém do Grão-Pará**. Belém: [s.n.], 1976. v. 2.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 32. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

MEIRELES, Mário Martins. **História do Maranhão**. 4.ed. rev. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

MELLO, Pedro Bandeira de Faculdade de Direito. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito de Recife**. Ano XXX, Recife: Imprensa oficial, 1922. p. 31-38. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ACADEMICA/article/view/261270/45684>. Acesso em: 2 maio 2024.

MELO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**, 25. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros editores, 2008

MELO, Clarice Nascimento. Docência feminina em escolas mistas: refazendo tempos, espaços e saberes na escola imperial paraense. In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho Lopes; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

MELONI, Reginaldo Alberto. A experiência de constituição de uma fonte documental a partir dos instrumentos de ensino de química e física do Colégio Culto à Ciência de Campinas/SP. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 43-65, jan./abr. 2011.

MIRANDA, Ana Carolina Ferreira. **“A marcha progressiva do ensino”**: processos de escolarização no município fluminense de Iguassú (1879-1889). 2020. 215f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da Educação no Brasil 1834-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

Motta, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política na historiografia. In: _____. **Culturas políticas na história**: novos estudos. Belo Horizonte: Minas Gerais: ARGUMENTVM, 2009. p. 13-39.

MOURA, Maria Cecília Cavalcante de Sousa. **Diálogos historiográficos na escrita de Primitivo Moacyr**. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/69ebe0f6-e69b-4b29-b873-ee7d2bbadf0f/content>. Acesso em: 23 abr. 2022.

NERY, Vitor Sousa Cunha. Organização da instrução primária pública na província do Pará (1851-1861). In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Educação e instrução pública no Pará Imperial e Republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Colonialidade pedagógica na instrução pública primária da Comarca de Macapá (1840-1889)**. 2021. 180f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/vitor.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

NOGUEIRA, José. Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantes, estudantadas**. São Paulo: [s.n], 1907. (Primeira série).

NOGUEIRA, José. Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantes, estudantadas** São Paulo: [s.n], 1907. (Segunda série).

NOGUEIRA, José. Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantes, estudantadas**. São Paulo: [s.n], 1908. (Terceira série).

NOGUEIRA, José. Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantes, estudantadas** São Paulo: [s.n], 1908. (Quarta série).

NOGUEIRA, José. Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantes, estudantadas**. São Paulo: [s.n], 1908. (Quinta série).

NOGUEIRA, José. Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantes, estudantadas**. São Paulo: [s.n], 1909. (Sétima série).

NOGUEIRA, José. Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantes, estudantadas**. São Paulo: [s.n], 1910. (Oitava série).

NOGUEIRA, José. Luís de Almeida. **A Academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantes, estudantadas**. São Paulo: [s.n], 1912. (Nona série).

NOGUEIRA, Vera Lúcia; Paula, Dalvit Greiner de. **De professor público a presidente de província: anotações Sobre a trajetória política de Herculano Ferreira Penna (1811-1867)**. Disponível em: https://www.seo.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=61. Acesso em: 2 maio 2024.

NÓVOA, Antonio. **Le temps des professeurs**. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 109-139. 1991.

NÓVOA, Antonio. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donaldo B.; MARTINEZ, Silvia A. (org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 23-24.

NUNES, Herlon Ricardo Seixas. **A Guarda Nacional na Província Paraense: representações de uma milícia para-militar (1831-1840)**. 2005. 157f. Dissertação (Mestrado

em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13092/1/A%20GUARDA%20NACIONAL%20NA%20PROVINCIA%20PARAENSE.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Profissão docente: marcos de um percurso. In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATO, Maria Inês Sucupira (org.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

OLIVEIRA, Jéssica Manfrim de. Entre “Grandes” e titulares: os padrões de nobilitação no segundo reinado. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público**. v. 4. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, Rosângela Silva. **A forma da escola primária maranhense (1889-1912)**. 2014. 287f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/cf666625-2e2a-4907-935f-70f23f46644d/content>. Acesso em: 23 nov. 2023.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **The Spectator, o teatro das luzes**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

PANIZZOLO, Cláudia. O Patrimônio Cultural e História da Educação: reflexões investigativas acerca da escola republicana e seus materiais. In: CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (org.). **A Escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013.

PAPAVERO, Nelson; OVERAL, William L. (org.). **Taperinha: histórico das pesquisas de história natural realizadas em uma fazenda da região de Santarém, no Pará, nos séculos XIX e XX**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2011.

PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 467-496, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XXQXcyCCfGmfgsGnNm8bpPd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 19. p. 173-196, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/pQmNGpn7Qq6shHzBrQ4hWQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2023.

PAZ, Felipe Rodrigo Contrí. Objeto de ensino nos museus escolares: os usos pedagógicos das “cabeças étnicas” e o discurso sobre os tipos raciais na história da educação (1900-1930). **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, Suplemento especial, p. 1072-1086, 2014.

PERES, E. T; RAMIL, C. de A. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guarda-los e estuda-los para quê. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34-64, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018034/pdf>. Acesso em: 4 maio 2024.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História: reflexões**. História & história cultural. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. Goiânia, no coração do Brasil (1937-1945): a cidade e a escola re inventando a nação. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: educação, autonomia e identidades na américa latina, 09. Rio de Janeiro, 2009, Rio de Janeiro: Quartet editora, 2009. v. 1.

REIS, 1855, Sotero dos. **Biografia do Doutor Eduardo Olímpio Machado, presidente da província do Maranhão**. Maranhão: [s.n], 1855.

REMOND, R. (org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2. ed. 2003.

REVEL, Jacques, (org.). **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1996.

RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

RIZZINI, Irma; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação e Instrução nas Províncias do Amazonas e Pará. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822-1889)**. Vitória: EDUFES, 2011.

RUDAKOFF, Alexandra Naima Machado. **Instrução pública e profissão docente no Maranhão: um professor na tecitura do magistério primário maranhense (1825-1866)**. 2019. 198f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042025-110843/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SÁ, Elizabeth Figueiredo. Sertão e barbárie: o papel da obrigatoriedade do ensino em Mato Grosso (séc. XIX). In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SABINO, Eliane Barreto; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Colégio Nossa Senhora do Amparo e a educação das meninas desvalidas na província do Grão-Pará (1850-1890). In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Educação e instrução pública no Pará Imperial e Republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

SANTOS, Lays Regina Barbosa de Melo Medeiros dos. **A escolarização da população pobre na Parahyba do Norte: instrumento para civilizar (1855-1889)**. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8482/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Com as palavra as carteiras escolares. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gisele de; CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018.

SANTOS, Gyllyane Dantas. **A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na cidade do Príncipe (1808-1889)**. 2019. 185f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/40805e0b-ec83-42f2-bac3-1842abae7bf9/content>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SANTOS, Gustavo dos. **Homens do direito: projetos jurídicos/políticos do Brasil do século XIX**. 2020. 137 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10566823. Acesso em: 16 jul. 2024.

SANTOS, Jarina Serra. **Os livros escolares de autores maranhenses na imprensa local (1860-1920)**. 2022. 181f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: https://tede.bc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/3672/2/JARINA_SERRA.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTOS, Roberg Januário. O fim do Grão-Pará e a institucionalização da região amazônica: o papel dos liberais paraenses na mudança do status regional no século XIX. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas. Belém, v. 18, n.1, e20210099, 2023.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational Culture and Leadership**. São Francisco, Jossey Bass, 1992.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n.37, p.59-84, 1999.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; RIZZINI, Irma. “Tradições inventadas” de uma Belle Époque no Estdado do Pará: expansão da escola primária para a infância paraense. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Educação e instrução pública no Pará Imperial e Republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

SCHÜEROFF, Dilce. **Instruir, medir, difundir: expansão da instrução pública primária catarinense (1870-1910)**. 2021. 176f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/Tese_Dilce_Sch_eroff_Udesc_16359719655207_296.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SILVA, Adriana Maria Paulo. Notas para o estudo da instituição da obrigatoriedade da educação primária na província de Pernambuco. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá – MT. EdUFMT, 2013.

SILVA, Alexandre Ribeiro e. **“Este interessante ramo do serviço público”**: produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial (1838-1864). 2018. 332f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01082019-153823/publico/ALEXANDRE_RIBEIRO_E_SILVA_rev.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, Ticiane Duarte da. **Civilizar o Sertão, livrá-lo da ignorância pela instrução**: a escolarização no curato de Santa Cruz (Capital do Império 1870-1889). 2020. 223f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/16771/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Ticiane%20Duarte%20da%20Silva%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUSA, Gustavo Rugoni de. **A (re)invenção do mobiliário escolar**: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889). 2019. 265f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bbGkTdBlv-J--e6vc2Lqkcm-i34YG5CH/view>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUSA, Marlucy do Socorro Almeida de. **O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira república**: entre as “vitrines do progresso” e o “estado de ruínas”. 2019. 255f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/WIND%2010/Downloads/Tese_MobiliarioInstrucaoPublica.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau Gonçalves; Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (organização). **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX). Vitória, ES: EDUFES, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Gizele de; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. In: SOUZA, Rosa de Fátima; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SOUZA, Gizele de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; CASTRO, César Augusto. Editorial: mobilizar a história da educação. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 13, n.3, p. 15-19, set./dez., 2020.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl Friedrich Phillipp von. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. 2. ed. São Paulo, Melhoramentos/IHCB/MEC. 1976.

STAMATO, Maria Inês Sucupira (org.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.), **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Campinas: Autores Associados. 2001. p. 55-68.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, maio/ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2023.

TAUNAY, Affonso de Escragnolle. **O Senado do Império**. São Paulo: Martins fontes, 1984.

TONHOLLI, Daniela Almeida. **A instrução pública no Brasil entre 1835 e 1854**: levantamento e análise da legislação. 2016. 403f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/WIND%2010/Downloads/TESE%20DANIELA%20TONHOLLI.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

TRICE, Harrison M.; BEYER, Janice M. The cultures of organizations. **JSTOR**, v. 19, n. 4, out. p. 836-839, 1994.

VAGO, Tarcísio Mauro (org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

VALDEMARIM, Vera Teresa; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; HANDAM, Juliana Cesário. In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; Elizabeth (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

VASCONCELOS, Nelson Adriano F. **Educação da mocidade e instrução pública no Império do Brasil**: (des)centralização do poder político e escolarização. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Obrigatoriedade escolar em Minas Gerais no século XIX: coerção externa e autocoerção. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. A História da escola como fenômeno econômico: diálogos com história da cultura material, sociologia econômica e história social. *In*: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gisele de; CASTRO, César Augusto (organizadores). **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 1977.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para a história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, p. 41-68, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161066003.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. *In*: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja (org.). **Múltiplas visões**: cultura histórica no oitocentos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 39-58.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 2. ed. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar (org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2013.

VIEIRA, David Gueiros. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003

VILELA, Heloisa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil**: do Império a República, Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS,

Maria Helena Câmara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et. al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Autobiografias, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *In*: BERRIO, JulioPuiz (ed.). **La Cultura Escolar de Europa**. Tendências históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

VINCENT, Guy. **L'école primaire française**: étude spciologique. Lyon: PuLyon 1980.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**. São Luís: [s.n.], 1958.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez., 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/315951877_A_construcao_social_e_historica_da_profissao_docente_uma_sintese_necessaria. Acesso em: 12 nov. 2023.

JORNAIS CITADOS

210 ANOS de nascimento do Barão de Santarém. **O Estado Net**, 1824. Disponível em: <https://www.oestadonet.com.br/noticia/12669/210-anos-de-nascimento-do-barao-de-santarem/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

A REGENERAÇÃO, Santa Catarina, ano XX, n. 78, 1888.

A REVISTA, Maranhão, n.º 573, nov. 1850.

CABANAGEM. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiado brasil/cabanagem.htm>. Acesso em: 2 maio 2024.

DESEMBARGADOR Abel Graça. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, n. 268, p. 2 1897. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=364568_08&pagfis=26077. Acesso em: 2 maio 2024.

FINA-SE um respeitável vulto no Império. **A Noite**, Rio de Janeiro, n. 1.401, 1915.

FRANCISCO Carlos de Araújo Brusque. **Memória Política de Santa Catarina**. 2022. Disponível em: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1174-Francisco_Carlos_de_Araujo_Brusque. Acesso em: 23 jul. 2025.

FRANCISCO Carlos de Araújo Brusque: um breve currículo. **O Município**, 2016. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/francisco-carlos-de-araujo-brusque-um-breve-curriculo/>. Acesso em: 2 maio 2024.

HISTÓRIA de Brusque. **Jornal em Foco**, Santa Catarina, dez., p. 8, 2011. Disponível em: <https://historiadebrusque.blogspot.com/2011/12/quem-e-este-cara.html>. Acesso em: 2 maio 2024.

JOÃO Silveira de Sousa. **Memória Política de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/939-Joao_Silveira_de_Sousa. Acesso em: 23 jul. 2025.

NECROLOGIA. **O Paiz**, Rio de Janeiro, ano 13, set., p. 2, 1897. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/178691/per178691_1897_04734.pdf. Acesso em: 2 maio 2024.

O BARÃO de Santarém. **A Constituição**. Belém, ano IX, n. 201, p. 1, 1882. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/385573/per385573_1882_00201.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024.

ATTENTADO contra o Poder Judiciário. **O Liberal**, Pernambuco, ano 2. n. 12, p. 3, mar., 1873.

PUBLICADOR MARANHENSE, São Luís, maio, p. 1, 1847.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE DE DIREITO, Recife, v. 125, n. 1, 1907.

CORRESPONDÊNCIAS MARANHÃO

MARANHÃO. **Correspondência de Casimiro José de M. Sarmiento (Inspetor da Instrução Pública) enviada a Jerônimo Martiniano Figueira de Melo (presidente da Província), em 1 fev. 1844.** Maranhão: [s. n], 1844a. (Manuscrito).

_____. **Correspondência do professor João Marcelino da Silveira ao Inspetor da Instrução Pública, Casimiro José de M. Sarmiento em 9 de junho de 1844.** Maranhão: [s. n], 1844b. (Manuscrito).

_____. **Correspondência do inspetor Casimiro José de M. Sarmiento para o presidente João José Moura Magalhães de 1 de agosto de 1844.** Maranhão: [s. n], 1844c. (Manuscrito).

_____. **Correspondência do inspetor Casimiro José de M. Sarmiento, enviada para o presidente Herculano Ferreira Penna, em 16 abr. 1849.** Maranhão: [s. n], 1849. (Manuscrito).

_____. **Ofício de Francisco Sotero dos Reis encaminhado para o Presidente de Província João Pedro Dias, em 24 ago. 1858.** Maranhão: [s. n], 1858. (Manuscrito).

LEIS CONSULTADAS

BRASIL. **Lei nº 16, 12 ago. 1834. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Relatório dos presidentes da Província do Pará (1840-1889).** Disponível em: <https://bdor.senado.leg.br>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 582, de 5 de setembro de 1850.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/548651>. Acesso em: 20 out. 2024.

MARANHÃO. **Lei n.º 115, de 1 de setembro de 1841.** In: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009. (Manuscrito).

MARANHÃO. Lei n. 76, de 24 de julho de 1838. Mandar para a França aluno para aprender o método de Lancaster. In: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009. (Manuscrito).

_____. Lei n. 77, de 24 de julho de 1838. Cria um Liceu em São Luís. In: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Lei n. 156, de 15 de outubro de 1843. Cria os lugares de Inspetor e Secretário da Instrução Pública. In: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889.** São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Lei n. 267 de 17 de dezembro de 1849. Regulamentar a Instrução Pública. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Lei n. 281, de 28 de dezembro de 1850. Revoga a Lei n. 256 de 17 de dezembro de 1849. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Regulamento de 2 de fevereiro de 1855. Reorganiza e regulamenta o ensino elementar e secundário. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Lei n. 611, de 23 de setembro de 1861. Altera o regulamento de 2 de fevereiro de 1855. *In*: **Coleção de leis, decretos e resoluções da província do Maranhão (1861)**. Arquivo público do Estado do Maranhão. Setor de Códices APEM. (Manuscrito).

_____. Lei n. 672, de 11 de julho de 1863. Revoga a Lei n. 611, de 23 de setembro de 1861 e altera o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855. *In*: **Coleção de leis, decretos e resoluções da província do Maranhão (1861)**.

PARÁ. Lei n.º 97 de 28 de junho de 1841. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, out., p. 292-295, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/UFMA/Downloads/lcoutinho,+doc01_43e.pdf. Acesso em: 1 maio 2024.

_____. Lei n.º 203 de 27 de outubro de 1851. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, out., p. 297-302, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/UFMA/Downloads/lcoutinho,+doc01_43e.pdf. Acesso em: 1 maio 2024.

_____. **Lei n. 1.030 de 7 de maio de 1880**. Coleção das leis da província do Gram-Pará. Tomo XLII. Pará: Typ. Diário de notícias. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/legislacoes/coleccaodasleisdaprovinciadogramparatomoXLII/>. Acesso em: 2 maio 2024.

RELATÓRIOS DOS INSPETORES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Casimiro José de Moraes Sarmiento, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província, Herculano Ferreira Penna, em 5 set. 1849.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Luiz Antonio Vieira da Silva, Inspetor interino da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado, em 9 set. 1853a.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Francisco Balthasar da Silveira, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado, em 10 out. 1853b.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Francisco Balthasar da Silveira, Inspetor da Instrução Pública apresentou, para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado, em 30 dez. 1853c.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública apresentou para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado, em 11 abr. 1855a.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província José Joaquim Teixeira Belford, em 22 nov. 1855b.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província José Joaquim Teixeira Belford, em 07 dez. 1855c.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província Antonio Candido Cruz Machado, em 31 maio 1856.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Augusto Magalhães Jaques, em 9 set. 1857.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Francisco Xavier Paz Barreto, em 23 jan. 1858a.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província João Lustosa da Cunha Paranaguá, em 24 dez. 1858b.** Setor de Códices APEM. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública apresentou para o Presidente da Província João Silveira de Souza, em 20 dez. 1859.** Setor de Códices APEM. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província João Silveira de Souza, em 05 jan. 1861a.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Francisco Primo de Souza Aguiar, em 05 jan. 1861b.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Francisco Sotero dos Reis, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Manoel de Campos Mello, em 13 ago. 1862.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Manoel de Campos Mello, em 20 jan. 1863.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província Miguel Joaquim Ayres do Nascimento, em 20 jan. 1864.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Ambrósio Leitão da Cunha, em 01 abr. 1865.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetoria da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Alves de Souza Carvalho, em 22 mar. 1867a.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Franklin Américo de Menezes Doria, em 19 jun. 1867b.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Franklin Américo de Menezes Doria, em 22 out. 1867c.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Epaminondas de Mello, em 8 abr. 1868.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetoria da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Ambrósio Leitão da Cunha, em 30 mar. 1869.** (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Frederico José Correia, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província José da Silva Maya, em 4 mar. 1870.** (Manuscrito).

RELATÓRIO PRESIDENTE DE PROVÍNCIA DO MARANHÃO

MARANHÃO. Discurso que recitou o Exmo. Presidente da Província do Maranhão Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo na abertura da Assembleia Legislativa, na sessão de 3 maio 1838. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1838.

_____. **Discurso que recitou o Exmo. presidente da Província do Maranhão Manoel Felisardo Souza Mello na abertura da Assembleia Legislativa, na sessão de 3 maio 1839.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1839.

_____. **Discurso de 15 de agosto de 1839.** (Manuscrito).

_____. **Fala que recitou o Exmo. presidente da Província do Maranhão o coronel Luiz Alves de Lima na abertura da Assembleia Legislativa, na sessão de 3 maio 1840.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1840.

_____. **Discurso que apresentou o Exmo. presidente da Província do Maranhão o doutor João Antonio de Miranda à Assembléia Legislativa Provincial na sessão de 3 jul. 1841.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1841.

MARANHÃO. Relatório que Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembleia Legislativa da Província do Maranhão, na sessão de 3 maio 1843. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1843a.

_____. **Relatório que Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão, na sessão de 7 de setembro de 1843, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o ano financeiro de 1844-1845, e balanço do exercício findo de 1842-1843.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1843b

_____. **Discurso que o Exmo. João José de Moura Magalhães, Presidente da Província do Maranhão recitou à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 20 de junho de 1844.** Maranhão: Tipografia maranhense, 1844.

_____. **Discurso que o Exmo Angelo Carlos Moniz, vice-presidente da Província do Maranhão, recitou à Assembleia Legislativa Provincial na sessão do dia 3 de maio de 1845.** Maranhão: Tipografia Maranhense, 1845.

_____. **Relatório que Angelo Carlos Moniz, Vice-presidente da Província apresentou à Assembléia Legislativa, na sessão de 20 de junho de 1846.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1846.

_____. **Relatório que Joaquim Franco de Sá, Presidente da Província do Maranhão, apresentou na abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 3 de maio de 1847.** Maranhão: Tipografia Maranhense, 1847.

_____. **Fala que recitou Exmo. Presidente da Província do Maranhão Antonio Joaquim Alvares do Amaral na abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 28 de julho de 1848.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1848.

_____. **Fala do Exmo. presidente da Província do Maranhão Herculano Ferreira Penna à Assembléia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 14 de outubro de 1849.** Maranhão: Tipografia de J. A. G. Magalhaes, 1849.

_____. **Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da Província do Maranhão Honório Pereira de Azeredo Coutinho, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação em no dia 7 de setembro de 1850.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1850.

_____. **Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da Província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado, apresentou à Assembléia Legislativa por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1851.** (Manuscrito).

_____. **Relatório que Eduardo Olímpio Machado, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembléia Legislativa em 3 de maio de 1852.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1852. APEM.

_____. **Relatório de 9 de julho de 1852.** Maranhão: [s.n.], 1852.

_____. **Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 1 de novembro de 1853.** Maranhão: [s.n.], 1853.

_____. **Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1854.** Maranhão: [s.n.], 1853

_____. **Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 5 de maio de 1855.** Maranhão: [s.n.], 1853.

_____. **Relatório que Eduardo Olímpio Machado, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial, por ocasião do orçamento da receita em 1 de novembro de 1853.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1853.

_____. **Relatório que Eduardo Olímpio Machado, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial por ocasião do orçamento e receita em 3 de maio de 1854.** Maranhão: Tipografia constitucional de I. J. Ferreira, 1854.

_____. **Relatório que Eduardo Olímpio Machado do presidente da Província do Maranhão na abertura da Assembléia Legislativa Provincial. No dia 3 de maio de 1855. Acompanhado do Orçamento da Receita e Despesa para o anno de 1856, e mais documentos.** Maranhão: Tipografia constitucional Tipografia de I. J. Ferreira, 1855a.

_____. **Relatório que José Joaquim Teixeira Vieira Belford, vice-presidente, entregou a ao Ilm. e Exmo. Snr. Commendador Antonio Candido da Cruz Machado, Presidente de Província do Maranhão em 21 de dezembro de 1855.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1855b.

_____. **Relatório que Antonio Cruz Machado, Presidente da Província do Maranhão recitou à abertura da Assembleia Legislativa em 9 de junho de 1856.** Maranhão: Tipografia constitucional Tipografia de I. J. Ferreira, 1856.

_____. **Relatório que Antonio Cândido da Cruz Machado, passou a administração da província em 24 de fevereiro de 1857 ao vice-presidente o exm. Barão do Coroatá.** Maranhão: Tipografia Maranhense, 1857a.

_____. **Relatório que Benevenuto Augusto de Magalhães Taques, Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província em 20 de agosto de 1857.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1857b.

_____. **Relatório que Francisco Xavier Paes Barreto, Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa Província em 13 de abril de 1858.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1858a.

_____. **Relatório do Exmo. Sr. vice-presidente Dr. João Lustosa da C. Paranaguá ao passar-lhe a administração no dia 19 de outubro de 1858.** Maranhão: Typografia da Temperança, 1858b.

_____. **Relatório que João Lustosa da Cunha Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província em 3 de maio de 1859.** Maranhão: Tipografia de J. M. C. de Frias, 1859a.

_____. **Relatório com que o Dr. José Maria Barreto, vice-presidente da Província passou a administração da mesma ao Exm. Snr. Dr. João Silveira de Sousa, no dia 26 de setembro de 1859.** Maranhão: Typografia Commercial de Antonio Pereira Ramos d'Almeida, 1859b.

_____. **Relatório que João Silveira de Sousa, presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província em 3 de maio de 1860.** Maranhão: Tipografia de J. M. C de Frias, 1860.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, João Silveira de Sousa, apresentou na abertura da Assembléia Legislativa Provincial em 24 de março de 1861.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1861a.

_____. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia Major Francisco Primo de Sousa Aguiar, no dia 3 de julho de 1861, acompanhado do Relatorio com que lhe foi transmitida a administração da mesma provincia.** Maranhão: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira. 1861b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Antonio Manoel de Campos Mello, apresentou na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 27 de outubro de 1862.** Maranhão: Tipografia do Paiz, 1862.

_____. **Relatório que à Assembléa Legislativa Provincial do Maranhão apresentou o Conselheiro Presidente da Provincia Antonio Manoel de Campos Mello, por ocasião da instalação da mesma no dia 3 de maio de 1863.** Maranhão: Typografia do Frias, 1863a.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Ambrosio Leitão da Cunha, passou a administração da província em 24 de novembro de 1863.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1863b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Miguel J. Ayress do Nascimento, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1864.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1864a.

_____. **Relatório com que o Exm. Snr. Vice-Presidente da Provincia, Desembargador Miguel J. Ayres do Nascimento, passou a administração da mesma ao Exm. Snr. Doutor Ambrosio Leitão da Cunha, no dia 3 de outubro de 1864.** Maranhão: Typografia Constitucional do Dr. I. J. Ferreira, 1864b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Ambrosio Leitão da Cunha, passou a administração da província em 23 de abril de 1865.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1865.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Lafayette Rodrigues Pereira, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1866.** Maranhão: Tipografia de J. M. C de Frias, 1866.

_____. **Relatório com que o Exm. Snr. Presidente da Provincia Dr. Ant.º Alves de Souza Carvalho passou a administração ao Exm. Sr. 1º Vice-Presidente Dr. Manoel Jansen Ferreira no dia 4 de abril de 1867.** Maranhão: Typographia do Frias, 1867a.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Franklin A. de Almeida Doria, passou a administração da província em 28 de outubro de 1867.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1867b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Antonio Epaninondas de Mello, passou a administração da província em 5 de maio de 1868.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1868.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Ambrosio Leitão da Cunha, passou a administração da província em 4 de abril de 1869.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1869a.

_____. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Maranhão, por ocasião da instalação de sua sessão ordinaria, no dia 1.º de junho de 1869, pelo primeiro Vice-Presidente da Provincia o Exm. Sr. Dr. José da Silva Maya.** Maranhão: Typographia de José Mathias, 1869b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, José da Silva Maya, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial em 18 de maio de 1870.** Maranhão: Tipografia de J. M. A. Serrão, 1870.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Augusto Olímpio Gomes de Castro, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1871.** Maranhão: Tipografia de Belarmino de Matos, 1871.

_____. **Relatórios com que o presidente Augusto Olímpio Gomes de Castro passou a administração da província do Maranhão para o 2º vice José da Silva Maia em 19 de maio de 1871.** Tipografia do Paiz, 1871.

_____. **Relatório com que o 1º vice-presidente Augusto Olímpio Gomes de Castro passou a administração da província do Maranhão para o 2º vice José Pereira da Graça em 29 de abril de 1872.** Tipografia do Frias, 1872.

_____. **Relatório com que o presidente Augusto Olímpio Gomes de Castro passou a administração da província do Maranhão para o 3º vice José Francisco de Viveiros em 18 de abril de 1874.** Tipografia do Paiz, 1874.

_____. **Relatório com que o presidente Augusto Olímpio Gomes de Castro passou a administração da província do Maranhão para o 2º vice José Pereira da Graça em 22 de fevereiro de 1875.** Tipografia do Paiz, 1875.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Luiz de Oliveira Lins de Vasconcelos, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial em 13 de fevereiro de 1880.** Tipografia do Paiz, 1880.

_____. **Fala do presidente da Província do Maranhão, José Manoel de Freitas, apresentada na Assembleia Legislativa Provincial em 20 de maio de 1883.** Tipografia do Paiz, 1883.

_____. **Fala do presidente da Província do Maranhão, José Leandro de Godoy e Vasconcelos, apresentada na Assembleia Legislativa Provincial em 24 de fevereiro de 1885.** Tipografia do Paiz, 1885.

_____. **Fala do presidente da Província do Maranhão, João Capistrano Bandeira de Melo, apresentada na Assembleia Legislativa Provincial em 15 de março de 1886.** Tipografia do Paiz, 1886.

_____. **Fala do presidente da Província do Maranhão, José Bento de Araújo, apresentada na Assembleia Legislativa Provincial em 18 de março de 1887.** Tipografia do Paiz, 1887.

_____. **Fala do presidente da Província do Maranhão, José Bento de Araújo, apresentada na Assembleia Legislativa Provincial em 11 de fevereiro de 1888.** Tipografia do Paiz, 1888.

DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

PARÁ. Diretoria da Instrução Pública. Relatório que Ambrósio Leitão da Cunha, Diretor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Sebastião do Rego Barros, em 15 ago. 1854.

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório que João Batista Passos, Diretor interino da Instrução Pública, apresentou para o vice-presidente da Província Miguel Antônio Pinto Guimarães, em 15 out. 1855.**

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório que Joaquim José de Assis, Diretor da Instrução Pública, apresentou para o presidente da Província Francisco Carlos de Araújo Brusque, em 19 set. 1863.**

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório que Antônio Gonçalves Nunes, Diretor da Instrução Pública, apresentou para o presidente da Província Joaquim de Raymundo de Lamare, em 21 ago. 1868. Tipografia do Diário do Grão-Pará.**

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório que Joaquim Pedro Correia de Freitas, Diretor da Instrução Pública, apresentou para o presidente da Província João Capistrano Bandeira de Mello Filho, em 15 jan. 1877.**

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório que Joaquim Pedro Correia de Freitas, Diretor da Instrução Pública, apresentou para o presidente da Província José Coelho da Gama e Abreu, em 15 fev. 1881.**

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório que José Félix Suares, Diretor interino da Instrução Pública, apresentou para o presidente da Província João Silveira de Souza, em 31 jan. 1885.**

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório que Felix de Figueirôa Farias, Diretor da Instrução Pública, apresentou para o presidente da Província Tristão de Alencar Araripe, em 30 jan. 1886.**

_____. Diretoria da Instrução Pública. **Relatório que Raymundo Nina Ribeiro, Diretor da Instrução Pública, apresentou para o presidente da Província Miguel José de Almeida Pernambuco, em 2 fev. 1889.**

RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA DO PARÁ

PARÁ. Discurso do presidente João Antônio de Miranda, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 15 de agosto de 1840. Tipografia de Santos & Menor, 1840.

_____. **Discurso do vice Presidente Bernardo Souza Franco apresentado à Assembleia Legislativa Provincial em 14 de abril de 1841.** Belém: Tipografia de Santos e Menor, 1841.

_____. **Discurso recitado pelo Exm. Snr. Doutor Bernardo de Souza Franco. Vice-Presidente da província do Pará. Na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 14 de abril de 1842.** Pará: [s.n.], 1842.

_____. **Fala do presidente Herculano Ferreira Penna, apresentada a Assembleia Legislativa Provincial em 8 de março de 1847.** Tipografia de Santos & Filhos, 1847.

_____. **Fala do presidente Jerônimo Francisco Coelho, apresentada a Assembleia Legislativa Provincial em 1 de outubro de 1849.** Tipografia de Santos & Filhos, 1849.

_____. **Relatório do presidente Fausto Augusto de Aguiar, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 15 de agosto de 1851.** Tipografia de Santos & Filhos, 1851.

_____. **Relatório do vice-presidente Miguel Antônio Pinto Guimarães, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 14 de maio de 1855.** Tipografia de Santos & Filhos, 1855.

_____. **Discurso do presidente João da Silva Carrão, apresentado em sessão extraordinária da Assembleia Legislativa Provincial em 7 de abril de 1858.** Tipografia do Diário do Comércio, 1858.

_____. **Relatório do presidente Francisco Carlos de Araújo Brusque, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 17 de agosto de 1861.** Tipografia do Diário do Grão-Pará, 1861.

_____. **Relatório com que o presidente José Bento da Cunha Figueiredo passou a administração da província para o vice Miguel Antônio Pinto Guimarães em 16 de maio de 1869.** Tipografia do Diário do Grão-Pará, 1869.

_____. **Relatório com que o presidente João Alfredo Corrêa de Oliveira passou a administração da província para o vice Abel Graça em 17 de abril de 1870.** Tipografia do Diário do Grão-Pará, 1870.

_____. **Relatório do vice-presidente João Maria de Moraes, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 15 de agosto de 1871.** Tipografia do Diário do Grão-Pará, 1871.

_____. **Relatório do presidente Abel Graça, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 15 de fevereiro de 1872.** Tipografia do Diário do Grão-Pará, 1872.

_____. **Relatório com que o vice-presidente Miguel Antônio Pinto Guimarães passou a administração da província para o 2º vice Domingos José da Cunha Junior em 18 de abril de 1873.** Tipografia do Diário do Grão-Pará, 1873.

_____. **Relatório do presidente João Capistrano Bandeira de Mello Filho, apresentado a Assembleia Legislativa Provincial em 15 de fevereiro de 1877.** Tipografia do Livro do Comércio, 1877.

_____. **Relatório do presidente da Província do Pará, João Capistrano Bandeira de Mello Filho, apresentada à Assembleia Legislativa Provincial de 9 de março de 1877.** Pará: Tipografia Guttemberg, 1878.

_____. **Relatório com que o vice-presidente Carlos Augusto de Carvalho passou a administração da província para o 1º vice João Lourenço Paes de Souza em 16 de setembro de 1885.** Tipografia de Francisco da Costa Junior, 1885.

APÊNDICE A: CATEGORIA DOS RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA (PA)

[illegible]

[illegible]

[illegible]

APÊNDICE C: CATEGORIA DOS RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA (MA)

N	CATEGORIAS	ASPECTOS A SEREM TRATADOS	02/04/40	04/04/41	04/08/42	01/10/43	10/11/44	11/10/45	12/04/46	04/11/47	09/06/48	06/08/49	11/09/50	08/06/51	11/07/52	11/06/53	06/09/54	10/10/55	09/05/56	05/04/57	01/01/58	11/10/59	10/10/60	10/06/61	10/06/62	10/10/63	10/06/64	11/06/65	12/10/66	10/11/67	11/09/68	09/06/69	11/03/70	09/09/71	10/08/72	03/04/73	09/10/74	09/08/75	10/03/76	03/04/77	04/06/78					
			a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a			
1	LEIS E REGULAMENTOS DE REFORMAS	Lei n. 76, de 24 de julho de 1838 (cria a Escola Normal).		X			X		X																																					
2		Lei n. 93, de 16 de julho de 1840.		X																																										
3		Lei n. 115 de 1841			X																																									
4		Lei n. 117 de 1841																																												
5		Lei n. 152 de 1843				X																																								
6		Lei n. 156, de 15 de outubro de 1843																																												
7		Lei n. 197 (modifica a Lei n.76) tornou a Escola Normal em aula de 1 ^{as} Letras do método de Lancaster						X	X																																					
8		Lei Provincial n. 205, que derogou o art. 22 da Lei 197, deixando as coisas no antigo estado						X	X																																					
9		Lei n. 234, de 20 de agosto de 1847									X						X																													
10		Lei n. 267 de 17 de dezembro de 1849									X																																			
12		Lei Provincial n. 339 de 28 de dezembro de 1853													X	X				X																										
13		Regulamento de 11 de março de 1854													X	X																														
14		Regulamento de 2 de fevereiro de 1855																X	X	X		X	X		X						X	X	X													
15		Lei n. 374, de 26 de maio de 1855 (criação de cadeiras para meninas)															X																													
16		Lei n.º 376, de 30 de junho de 1855 (criação de cadeiras)															X																													
17		Lei n. 378, de 30 de junho de 1855 (criação de cadeiras)															X																													
19		Lei n. 450 de 2 de novembro de 1857																			X	X																								
20		Lei n. 531 de 30 de julho de 1859																			X	X																								
21		Lei Provincial n. 535, de 30 de julho de (criação de cadeiras para meninas)																			X																									
22		Lei Provincial n. 539, de 30 de julho de (criação de cadeiras para meninas)																			X																									

APÊNDICE D: CATEGORIA DOS RELATÓRIOS DOS INSPETORES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA MARANHENSE

[illegible]

