



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VITOR SOUSA CUNHA NERY

**COLONIALIDADE PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA
PRIMÁRIA DA COMARCA DE MACAPÁ (1840-1889)**

**BELÉM-PARÁ
2021**

VITOR SOUSA CUNHA NERY

**COLONIALIDADE PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA
PRIMÁRIA DA COMARCA DE MACAPÁ (1840-1889)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Maria da Silva Alves.

BELÉM-PARÁ
2021

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

N443c Nery, Vitor Sousa Cunha.

Colonialidade Pedagógica na Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá (1840-1889) / Vitor Sousa Cunha Nery. - 2021.
180f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Maria da Silva Alves

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Belém, 2021.

1. Instrução Pública Primária 2. Colonialidade Pedagógica 3. Comarca de Macapá 4. Século XIX Título.

CDD 370

VITOR SOUSA CUNHA NERY

**COLONIALIDADE PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA
DA COMARCA DE MACAPÁ (1840-1889)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laura Maria da Silva Alves (Orientadora)
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Membro interno)
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco (Membro interno)
Universidade Federal do Pará/UFPA

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França (Membro externo)
Universidade do Estado do Pará/UEPA

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto (Membro Externo)
Universidade do Estado do Pará/UEPA

Prof. Dr. Sidney Lobato da Silva (Suplente Externo)
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP

Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo (Suplente Interno)
Universidade Federal do Pará/UFPA

[...] Queremos a instrução primaria derramada por todos os ângulos, por todas as cidades, por todas as villas, aldêas, freguezias, povoações da província. Onde houver um fôlego humano para quem o alfabeto for um phantasma, um enigma indecifrável, ahi queremos um professor. Porque só assim attingiremos o pé de nação civilisada, porque emfim só a luz da instrução pode libertar o povo brasileiro da ignorância em que se debate [..] (PROVINCIA DO PARÁ, 1876 p. 3).

[...] é preciso reconhecer que na historiografia especializada, a categoria “educação” ainda mantém profundos vínculos com certas perspectivas criadas pelo pensamento iluminista. No entanto, não estamos nem de longe propondo o abandono dos estudos sobre a escola como instituição de educação, em seus moldes mais clássicos. Entretanto, é necessário avançar na proposição de novos olhares sobre o mesmo problema de pesquisa, bem como novos objetos e abordagens (SHUELER, 2014).

Enfrentar a colonialidade pedagógica significa aprender com a história que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente o que se produz no norte. Não há como negar o legado da modernidade que chegou como imposição na América Latina, mas é necessário reconhecê-los e contextualizá-los histórica e epistemologicamente (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram, de maneira direta e indireta, com a minha formação durante todos esses anos no doutorado em Educação, em especial a minha família, meus professores e amigos, meu muito obrigado!!!

Assim agradeço ao companheirismo e apoio incondicional da minha esposa, Cristiane dos Santos Nery, e do meu filho, Vitor Hugo, que me deram forças e me ajudaram a superar as dificuldades e chegar até esse momento.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dra. Laura Maria da Silva Alves, pela orientação, apoio, parceria e amizade durante o processo de orientação e convivência.

Aos membros da banca de qualificação e defesa da tese, Prof^a. Dra. Maria do Perpétuo Socorro França, Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco, Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, Prof. Dr. João Colares da Mota Neto. Obrigado por contribuírem de forma significativa com este trabalho.

Aos meus amigos com quem sempre pude contar e me ajudaram a tirar algumas dúvidas durante a elaboração da tese: prof. Rogério de Andrade Maciel e prof. Alder de Sousa Dias.

A todos os professores, funcionários e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, que me acolheram e proporcionaram me sentir em casa nos momentos em que estive longe de Macapá e da minha família.

À instituição Universidade do Estado Amapá, que me liberou no último ano de curso do Doutorado para concluir a tese, assim como o apoio dos meus colegas de trabalho e alunos que sempre me apoiaram.

RESUMO

Nery, Vitor Sousa Cunha. **Colonialidade Pedagógica na Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá (1840-1889)**. 2021. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

O século XIX é considerado, por muitos estudiosos da História da Educação, como o “Século da Instrução Primária” no Brasil e no mundo. Na Amazônia no século XIX, a Instrução Pública Primária foi direcionada à população das cidades, mas também aos povoados, vilas, colônias militares, colônias agrícolas e aldeamentos indígenas habitados por pequenos grupos populacionais étnica e culturalmente diversificados. A comarca de Macapá no século XIX estava subordinada à província do Pará e era formada pela Vila de Mazagão, cidade de Macapá e pela Colônia Militar Pedro II. Diante desse contexto, levantamos o seguinte problema de investigação: como a colonialidade pedagógica se fez presente na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá (1840-1889), por meio das formas educativas, sujeitos e práticas? Delimitamos, ainda, as seguintes questões norteadoras: Quais as formas educativas presentes na instrução pública primária na Comarca de Macapá? Quem eram os sujeitos da prática educativa e suas ações na instrução pública primária na Comarca de Macapá? Considerando estes questionamentos, traçamos como objetivo geral da tese analisar a colonialidade pedagógica presente na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá (1840-1889). Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: compreender as múltiplas formas educativas presentes na instrução pública primária na Comarca de Macapá e investigar os sujeitos da prática educativa e suas ações na instrução pública primária na Comarca de Macapá. Trata-se de um estudo com abordagem de natureza qualitativa com o tipo pesquisa documental, tendo como perspectiva de análise a decolonialidade e os estudos subalternos. O corpus documental é formado por relatórios, ofícios e correspondências de presidentes e diretores da instrução pública da província do Pará; legislações educacionais e jornais. Essas fontes foram pesquisadas na Biblioteca Pública do Pará Arthur Viana, Arquivo Público do Estado do Pará e Amapá, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e no Centro Internacional de Bibliotecas de Pesquisa (CRL). Ao analisarmos as formas educativas, sujeitos e práticas educativas na Comarca de Macapá, conseguimos perceber como a colonialidade pedagógica se fez presente no processo de expansão da instrução pública primária no Brasil Império, para além das capitais das províncias, chegando aos interiores do país, em um contexto marcado pela diversidade de culturas regionais e locais, onde houve lutas e confrontos entre projetos políticos e de tensões entre a cultura local e o que foi imposto à escola no chamado projeto civilizatório de crianças e jovens por meio da instrução pública primária no século XIX. Os resultados da investigação, nos levaram a defender a seguinte tese: ao longo do século XIX, a colonialidade pedagógica no processo de escolarização primária na Comarca de Macapá se fez presente por meio de diversos mecanismos articulados, tais como: a) a produção de dados estatísticos sobre a instrução pública como política de divulgação do Brasil na Europa; b) legislação escolar e política educacional; c) a constituição de um aparato técnico burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criar rede poder e saber; d) a formação de subalternidade, exclusão e desigualdade social; e) as resistências por parte dos sujeitos da prática educativa na instrução pública primária na Comarca de Macapá.

Palavras-Chave: Colonialidade Pedagógica. Instrução Pública Primária. Comarca de Macapá. Século XIX.

RESUMEN

El siglo XIX, es considerado por muchos estudiosos de la Historia de la Educación, como el “Siglo de la Educación Primaria” en Brasil y en el mundo. En la Amazonía del siglo XIX, la Educación Pública Primaria estaba dirigida a la población de las ciudades, pero también a las aldeas, pueblos, colonias militares, colonias agrícolas y aldeas indígenas habitadas por pequeños grupos poblacionales étnicos y culturalmente diversos. La región de Macapá en el siglo XIX estaba subordinada a la provincia de Pará y estaba formada por la aldea de Mazagão, ciudad de Macapá y la Colonia Militar Pedro II. En este contexto, planteamos el siguiente problema de investigación: ¿Cómo se hizo presente la colonialidad pedagógica en la Instrucción Pública Primaria del Distrito de Macapá (1840-1889), a través de formas, asignaturas y prácticas educativas? También delimitamos las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las formas educativas presentes en la educación primaria pública en el Distrito de Macapá? ¿Quiénes fueron los sujetos de la práctica educativa y sus acciones en la instrucción pública primaria en el Distrito de Macapá?. Teniendo en cuenta estas cuestiones, nos trazamos como objetivo general de la tesis analizar la colonialidad pedagógica presente en la Instrucción Pública Primaria en el Distrito de Macapá (1840-1889). En cuanto a los objetivos específicos, pretendemos: comprender las múltiples formas educativas presentes en la instrucción pública primaria en el Distrito de Macapá; e investigar los temas de la práctica educativa y sus acciones en la instrucción pública primaria en el Distrito de Macapá. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo con el tipo de investigación documental con la perspectiva de analizar la descolonialidad y estudios subordinados. El corpus documental consta de informes, cartas y correspondencia de presidentes y directores de educación pública de la provincia de Pará; legislación educativa y periódicos. Estas fuentes fueron investigadas en la Biblioteca Pública de Pará Arthur Viana, Archivo Público del Estado de Pará y Amapá, Biblioteca Digital de la Biblioteca Nacional y en el Centro Internacional de Bibliotecas de Investigación (CRL). Al analizar las formas educativas, asignaturas y prácticas educativas en el municipio de Macapá, podemos ver cómo la colonialidad pedagógica estuvo presente en el proceso de expansión de la educación pública primaria en el Imperio Brasil más allá de las capitales provinciales llegando al interior del país, en un contexto marcado por la diversidad de culturas regionales y locales, donde hubo luchas y enfrentamientos entre proyectos políticos y tensiones entre la cultura local y lo que se impuso a la escuela en el llamado proyecto civilizador de niños y jóvenes a través de la educación primaria pública en el siglo XIX. Los resultados de la investigación nos llevaron a defender la siguiente tesis, que a lo largo del siglo XIX, la colonialidad pedagógica en el proceso de escolarización primaria en el distrito de Macapá, estuvo presente a través de varios mecanismos articulados, tales como: a) la producción de datos estadísticos sobre educación pública como política de difusión de Brasil en Europa; b) legislación escolar y política educativa; c) el establecimiento de un aparato técnico burocrático para la inspección y control de los servicios de instrucción para contratar y emplear, crear una red de poder y conocimiento; d) la formación de subordinación, exclusión y desigualdad social; e) resistencia de los sujetos de la práctica educativa en la instrucción pública primaria en el Distrito de Macapá.

Palabras clave: Colonialidad pedagógica. Educación Pública Primaria. Condado de Macapá. Siglo XIX.

RÉSUMÉ

Le XIXe siècle est considéré par de nombreux spécialistes de l'histoire de l'éducation comme le «siècle de l'enseignement primaire» au Brésil et dans le monde. En Amazonie au XIXe siècle, l'enseignement public primaire s'adressait à la population des villes, mais aussi aux villages, villes, colonies militaires, colonies agricoles et villages indigènes habités par de petits groupes de population ethniques et culturellement diversifiés. La région de Macapá au XIXe siècle était subordonnée à la province de Pará et était formée par le village de Mazagão, la ville de Macapá et la colonie militaire Pedro II. Dans ce contexte, nous avons soulevé le problème de recherche suivant: Comment la colonialité pédagogique est-elle devenue présente dans l'enseignement public primaire du district de Macapá (1840-1889), à travers les formes, les matières et les pratiques éducatives? Nous avons également délimité les questions directrices suivantes: Quelles sont les formes éducatives présentes dans l'enseignement primaire public dans le district de Macapá? Quels étaient les sujets de la pratique éducative et de leurs actions dans l'instruction publique primaire dans le district de Macapá?. Considérant ces questions, nous tirons comme objectif général de la thèse d'analyser la colonialité pédagogique présente dans l'instruction publique primaire du district de Macapá (1840-1889). En ce qui concerne les objectifs spécifiques, nous entendons: comprendre les multiples formes éducatives présentes dans l'instruction publique primaire dans le district de Macapá; et d'étudier les sujets de la pratique éducative et leurs actions dans l'enseignement public primaire dans le district de Macapá. Il s'agit d'une étude avec une approche qualitative avec le type de recherche documentaire dans la perspective d'analyser la décolonialité et les études subordonnées. Il s'agit d'une étude avec une approche qualitative avec le type de recherche documentaire dans la perspective d'analyser la décolonialité et les études subordonnées. Le corpus documentaire se compose de rapports, de lettres et de correspondance des présidents et directeurs de l'enseignement public de la province de Pará; législation éducative et journaux. Ces sources ont été recherchées à la Bibliothèque publique de Pará Arthur Viana, Archives publiques de l'État de Pará et Amapá, Bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale et au Centre international de bibliothèques de recherche (CRL). En analysant les formes éducatives, les matières et les pratiques éducatives dans le comté de Macapá, nous pouvons voir comment la colonialité pédagogique était présente dans le processus d'expansion de l'enseignement primaire public dans l'Empire du Brésil au-delà des capitales provinciales atteignant l'intérieur du pays, dans un contexte marqué par la diversité des cultures régionales et locales, où il y a eu des luttes et des confrontations entre les projets politiques et les tensions entre la culture locale et ce qui a été imposé à l'école dans le soi-disant projet civilisateur des enfants et des jeunes à travers l'enseignement primaire public au XIXe siècle. Les résultats de l'enquête nous ont conduit à défendre la thèse suivante, que tout au long du XIXe siècle, la colonialité pédagogique dans le processus de l'enseignement primaire dans le district de Macapá, était présente à travers plusieurs mécanismes articulés, tels que: a) la production de données statistiques sur l'éducation publique comme politique de diffusion du Brésil en Europe; b) législation scolaire et politique éducative; c) la mise en place d'un appareil technique bureaucratique d'inspection et de contrôle des services d'enseignement pour recruter et employer, créer un réseau de pouvoir et de connaissances; d) la formation de la subordination, de l'exclusion et des inégalités sociales; e) la résistance des sujets de la pratique éducative dans l'enseignement public primaire dans le district de Macapá.

Mots clés: Colonialité pédagogique. Enseignement public primaire. Comté de Macapá. XIXème siècle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Algumas produções sobre História da Educação Latino-Americana	26
Quadro 2	Dispositivos legais da instrução pública primária paraense	40
Quadro 3	Periódicos da província do Pará e da Comarca de Macapá	43
Quadro 4	Documentos manuscritos da Instrução pública paraense (1854-1889)	45
Quadro 5	Comarcas da Província do Pará	47
Quadro 6	Colônias e Presídios Militares criados no Brasil na segunda metade do Séc. XIX	61
Quadro 7	Relação do número de educandos da Praça Pedro II e os ofícios que aprendiam	67
Quadro 8	Número de Escolas de Instrução Primária da Província do Pará	74
Quadro 9	Número de escolas e orçamento para Instrução por província (1869)	82
Quadro 10	Divisão da Instrução Pública primária da Província do Pará (1851)	90
Quadro 11	Ações do Diretor Geral e do Conselho Geral	107
Quadro 12	Ações dos Delegados de distritos literários e visitantes	108
Quadro 13	Relação de Diretores da Instrução Pública da Província do Pará	110
Quadro 14	Relação de Delegados da Instrução Pública da Província do Pará	112
Quadro 15	Relação de Delegados da Instrução Pública da Província do Pará	113
Quadro 16	Relação de Delegados da Instrução Pública de Macapá e Mazagão	114
Quadro 17	Relação de visitantes da Província do Pará (1852)	115
Quadro 18	Relação de professores da instrução pública primária de Macapá Mazagão (1840-1881)	119
Quadro 19	Família Rolla, elite política, econômica e educacional da cidade de Macapá	121
Quadro 20	Ordenado e gratificação dos professores das escolas primárias	122
Quadro 21	Presidentes da Província do Pará da década de 1870	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo aproximado para compreender o sentido da transmodernidade	31
Figura 2	Relatório de presidente da Província do Pará	38
Figura 3	Legislação Educacional da Província do Pará	41
Figura 4	Jornais que circularam na Comarca de Macapá	43
Figura 5	Documentos manuscritos da Instrução pública da Província do Pará	45
Figura 6	Relação Hierárquica da Organização político-territorial do Brasil imperial	48
Figura 7	Planta da Colônia Militar Pedro II	62
Figura 8	Canoa que navegava pelos rios da Amazônia no Século XIX	66
Figura 9	Planta das Vilas de São José de Macapá e Mazagão	71
Figura 10	<i>Le Brésil</i> (1889)	76
Figura 11	<i>L'Instruction publique au Brésil</i> (1889)	78
Figura 12	<i>Voyage au Brésil</i>	83
Figura 13	Igreja de São José de Macapá	98
Figura 14	Organograma da Estrutura de Inspeção da Instrução Pública da Província do Pará (1851)	102
Figura 15	Organograma da Estrutura de Inspeção da Instrução Pública da Província do Pará (1859)	105
Figura 16	Organograma da Estrutura de Inspeção da Instrução Pública da Província do Pará (1870)	107
Figura 17	Compêndio "O Livro do Povo"	128
Figura 18	Antônia Nery	144
Figura 19	Escravos lendo o jornal O Paiz, por Angelo Agostini	146
Figura 20	Lei Áurea no Jornal Gazeta de Notícias	148

SUMÁRIO

PREFÁCIO	12
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR NA ÁREA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	13
1.2 MOTIVAÇÕES, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	18
1.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
1.3.1 Dos Estudos Subalternos à Decolonialidade: contribuições à História da Educação	22
1.3.2 Dos Estudos Subalternos à América Latina como Locus de Enunciação	27
1.3.3 A Decolonialidade como projeto “outro” de sociedade e suas possíveis relações com a pesquisa histórico-educacional	30
1.4 METODOLOGIA E <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL DA PESQUISA	35
2 GENEALOGIA DA FORMA ESCOLAR NA COMARCA DE MACAPÁ	47
2.1 IMAGINÁRIO EUROPEU SOBRE A COMARCA DE MACAPÁ	49
2.1.1 O ensino primário no Aldeamento indígena de Sant'Anna de Macapá	53
2.2 INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE CRIANÇAS ÓRFÃS E DESVALIDAS NA COLÔNIA MILITAR PEDRO II	58
2.2.1 Criação da primeira colônia militar do Brasil	60
2.2.2 Colônia Militar Pedro II, às margens do rio Araguari	63
2.2.3 Quartel dos Educandos da Colônia Militar Pedro II	65
3 INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA COMARCA DE MACAPÁ	70
3.1 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA	73
3.1.1 Política de divulgação do Brasil na Europa por meio da Instrução Pública	75
3.2 LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO	89
3.2.1 Fiscalização e Inspeção da Instrução Pública Primária	99
3.2.2 Sujeitos da ação da Instrução Pública Primária	109
3.2.3 Maçonaria e a criação de Escolas Noturnas para Adultos	135
3.2.4 Acesso de escravos e libertos aos mundos da leitura e da escrita	142
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
FONTES	154
REFERÊNCIAS	163

PREFÁCIO

Agenor Sarraf Pacheco

Um estudo de fôlego acerca da INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA COMARCA DE MACAPÁ em contexto do II Reinado no Brasil. Nesses tempos, pipocaram no Norte guerras, epidemias, lutas, negociações, mudanças e continuidades nos modos de vida de gentes e lugares.

Fundamentado nos Estudos Subalternos e Decoloniais, o pesquisador enfrentar a complexa COLONIALIDADE PEDAGÓGICA nas batalhas seculares pelo enraizamento da chamada INSTRUÇÃO PÚBLICA como arma civilizadora em nossas terras Amazônicas.

Na minha leitura, posso dizer que a pesquisa permite olhar para as complexas experiências tecidas na segunda metade do século XIX e enxergar sinais da renitente e contínua GUERRA DA MEMÓRIA entre COLONIALIDADES EXTERNAS E INTERNAS e RESISTÊNCIAS DOS SABERES LOCAIS a ecoar, em longa duração, entre rios, florestas, cidades e sertões suas VOZES para dizer que OUTRAS PEDAGOGIAS são possíveis, precisas e necessárias para o desenvolvimento regional.

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR NA ÁREA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A Instrução Pública Primária no século XIX, no contexto amazônico, tem se constituído área de interesse em minha trajetória acadêmica e profissional desde a graduação até o doutorado. Os estudos e as pesquisas que venho desenvolvendo no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA), na Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e nas parcerias realizadas com outros pesquisadores da região Norte, por meio da promoção/participação de eventos e publicações sobre a História da Educação nas Amazônias paraense e amapaense, têm se constituído importantes para o meu envolvimento no campo do ensino e pesquisa da História da Educação.

Falar de si não significa um simples relato. No entanto, de acordo com Oliveira (2018), isso representa também a reflexão sobre um pensamento teórico coletivo, pois os sujeitos produtores de conhecimento são mobilizados por uma inquietação intelectual que tem sua matriz na realidade concreta em que eles mesmos estão implicados. Nesse sentido, desde a graduação onde cursei Licenciatura em Pedagogia, entre 2006 e 2009, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), a incipiência de informações sistematizadas e de estudos sobre a História da Educação na Amazônia incomodava alunos e professores durante as aulas de História da Educação, em especial relacionada à Instrução Pública Primária na Província do Pará no século XIX.

Essa inquietação transformou-se em curiosidade, o que nos levou a ter os primeiros contatos com as fontes documentais disponíveis nos arquivos e bibliotecas públicas do Pará e nos credenciou a participar do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq) por dois anos consecutivos, pesquisando sobre a Instrução Pública Primária na década de 1850, sob orientação das pesquisadoras Dra. Maria do Perpétuo Socorro G. de Souza Avelino de França e Dra. Maria Betânia Albuquerque. Até aquele momento, não tínhamos um grupo de pesquisa em História da Educação formalizado oficialmente. Diante disso, em 2010, participei da criação do Grupo de Pesquisa em História da Educação na Amazônia (GHEDA), tendo como líder a profa. Maria do Perpétuo Socorro G. de Souza Avelino de França, com a qual tive a oportunidade de trabalhar nos primeiros projetos de pesquisa financiados e de compor a comissão organizadora dos seus primeiros eventos.

Durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), entre 2011 e 2013, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro G. de Souza Avelino de França, desenvolvi a pesquisa intitulada "Instrução Pública Primária na Província do Pará na segunda metade do século XIX", que teve como objetivo analisar a organização da Instrução Pública Primária na referida província no mesmo período. A busca de fontes durante a pesquisa me levou a participar do Programa Interinstitucional de bolsa sanduíche Casadinho/PROCAD realizado entre a UEPA e Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no segundo semestre de 2012, com a Profa. Dra. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. Tal experiência proporcionou-me a oportunidade de inserção em seu grupo de pesquisa e contato com as fontes documentais da pesquisa na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro.

Ao retornar para Belém do Pará, ainda durante o mestrado, trabalhei como professor substituto da disciplina de História da Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA), entre 2013 e 2014, onde desenvolvi, com os acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática, o ensino de História da Educação na Amazônia, por meio da pesquisa e a problematização de fontes históricas diversas disponibilizadas em arquivos públicos da cidade de Belém/PA e em bibliotecas digitais, com o objetivo de incentivar a formação de novos pesquisadores.

Após essa experiência bastante exitosa na UFPA, prestei concurso público para professor efetivo da cadeira de História da Educação, na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), onde atuo desde julho de 2014. Nesse mesmo ano, em diálogo com alguns colegas de trabalho, propusemos e criamos o Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA), que, dentre suas linhas de pesquisa, destaca-se a de História da Educação na Amazônia, permitindo a orientação de um significativo número de bolsistas de iniciação científica, que atualmente se encontram cursando ou já defenderam suas dissertações no mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED-UNIFAP), pesquisando objetos e temas na área da História da Educação na Amazônia.

Conhecendo o nosso lugar social de produção e de prática, faz-se necessário refletir sobre a operação historiográfica no campo da História da Educação Brasileira. De Certeau (2000), contribui neste sentido, ao fazer três interrogações importantes para quem se propõem aceitar o desafio de trabalhar com a escrita da história: "o que fabrica o historiador quando faz história? para quem trabalha? o que produz?" (p.65). Essas interferências e inventividades do

presente no exercício de escrita da história significa, sobretudo, atentar para as disputas e tensões que caracterizam as tentativas de produção de sentidos para acontecimentos do passado.

Nunes (2006) nos ajuda a refletir sobre a pesquisa e o ensino em História da Educação. Nesse sentido, levanta algumas questões:

O que se espera de um pesquisador de História da Educação? Que conheça seu ofício. O que esperar de um professor de História da Educação? Que ensine a pensar historicamente". [...]. Geralmente pesquisadores de História da Educação ensinam essa disciplina. Mas há aqueles que ensinam sem serem pesquisadores da área ou mesmo praticante da pesquisa. E quando faço essa afirmação, estou pensando na diversidade das instituições encarregadas da formação do professor e das condições para o exercício da pesquisa (NUNES, 2006, p.175)

Nas Amazônias paraense e amapaense, as condições para o exercício da pesquisa em História da Educação não são as melhores, começando pelos arquivos públicos onde estão guardadas as fontes, que estão quase sempre fechadas por falta de manutenção ou pela falta de profissionais especializados, como é o caso do Museu do Estado do Amapá e do setor de Obras Raras da Biblioteca Pública de Macapá. Além da burocracia interna das Instituições de Ensino Superior na liberação dos seus professores para cursarem Pós-Graduação em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, há também o problema evidenciado pela falta de financiamento no fomento à pesquisa e à extensão. Mesmo diante das condições adversas, os pesquisadores em História da Educação na Amazônia têm utilizado estratégias para superarem as dificuldades e dar visibilidade às suas produções por meio da realização de pesquisa, eventos e publicações em rede.

Levar a sério o seu lugar não é ainda explicar a história, mas é a condição para que alguma coisa possa ser dita, pois fazer história é uma prática (DE CERTEAU, 2000). Nesse sentido, uma das estratégias tem sido a realização de eventos científicos locais como, por exemplo, o Encontro Amapaense de História da Educação, que têm como objetivo fortalecer, no âmbito da região Norte, estudos e pesquisas em História da Educação.

Além dos eventos locais, os pesquisadores da Amazônia, em especial os do Pará e Amapá, têm participado em grande número dos eventos regionais, nacionais e internacionais, a exemplo dos eventos: Encontro Norte e Nordeste de História da Educação, Congresso Brasileiro de História da Educação, Congresso Latino-Americano de História da Educação e Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação. A participação nesses eventos tem proporcionado a troca de experiências entre pesquisadores e articulação para realização de

publicações coletivas de dossiês em periódicos e coletâneas de livros sobre a Instrução Pública Primária no século XIX e outros temas na área da Educação no contexto amazônico.

Dessa maneira, pesquisadores da própria Amazônia estão construindo uma trajetória que os permitem atuar em uma área do conhecimento minimizando lacunas, sobretudo, na temática e no período em que nos propusemos a investigar a província do Pará. Assim, Haiash (2007), ao analisar o campo da História da Educação no Brasil, aponta que as pesquisas permitem supor que este campo recebe uma contribuição relevante dos grupos de pesquisa que atuam nesta área, haja vista a produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa, consolidada em artigos científicos, livros e capítulos. Outro ponto a se destacar é o relevante papel dos grupos de pesquisa, associações de pesquisadores e sociedades científicas que contribuem para a ampliação dos espaços de debates e produção do conhecimento na área. (HAIASH, FERREIRA JR, 2010).

As parcerias estabelecidas entre Grupos de Pesquisas da região Norte, principalmente dos Estados do Pará, Amapá e Amazonas, têm contribuído na visibilidade aos estudos, pesquisas, e práticas de ensino. Desse modo, o desafio de fazer História da Educação na Amazônia nos remete ao fato de que

Encarar a história como operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da 'realidade' da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada 'enquanto atividade humana', 'enquanto prática' (DE CERTEAU, 2000, p. 66).

De Certeau (2000) sugere a existência de um conjunto – por vezes tácito – de regras de enunciação no campo, constituídas por constituintes de um corpo de sujeitos que nele transitam. No caso da construção da narrativa do campo da História da Educação brasileira, podemos ver os professores pesquisadores responsáveis por essa escrita, como sujeito e objeto ao mesmo tempo, indivíduos que moldam e são moldados pela sociedade, o que permite compreender as produções historiográficas educacionais no cruzamento de um sujeito, texto e sociedade. Daí justificam-se as escolhas dos objetos de estudos, suas fontes, opção teórica e metodológica:

Não creio que os escritores sejam mecanicamente determinados pela ideologia, pela classe ou pela história econômica, mas acho que estão profundamente ligados à história de suas sociedades, moldando e moldados por essa história e suas experiências sociais em diferentes graus (SAID, 1995, p. 23).

A fala do autor nos auxilia a compreender que toda obra historiográfica é gestada, seja a partir de uma série de discurso, da trajetória de vida de um ou de outro contexto social. Para nós, historiadores da educação, toda obra historiográfica educacional deve ser pensada como um documento-monumento, tal qual nos recomenda Jacques Le Goff: “é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu” (LE GOFF, 1984, 544). Como um monumento, a História da Educação na Amazônia paraense e amapaense é algo que é esculpido peça por peça, em um dado momento por dadas forças.

Assim, durante nossa trajetória acadêmica, tive contato com as teorias decoloniais e estudos subalternos e em 2011, durante o mestrado em educação na UEPA, na disciplina "Epistemologia da Educação". No doutorado na UFPA, em 2016, tive contato por meio das disciplinas "Teorias da Educação", "Educação Cultura e Sociedade" e "Intelectuais e Circulação de Ideias em Educação" também com essas teorias. Partindo dessas experiências, houve um melhor aprofundamento do conhecimento, também, sobre essas teorias nas sessões de estudos do Grupo de Pesquisa GEPEA/UEAP e na Rede de Pesquisas sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia RPPDA na linha de pesquisa genealogia do pensamento pedagógico educacional na Amazônia, que se propõe investigar, na história da educação amazônica, pensamentos pedagógicos de resistência à colonialidade. Com o objetivo de contribuir com a historiografia da educação brasileira, propusemo-nos, nesta tese de doutorado, a investigar Colonialidades Pedagógicas na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá (1840-1889).

A escolha epistemológica da decolonialidade, em relação à História da Educação, deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade que também estão presentes historicamente nos processos de educação no Brasil e o século XIX foi um período de grande presença de expressões de dominação, resistência e negociações.

No âmbito deste estudo, utilizaremos o conceito de decolonialidade cunhado por Mota Neto (2015), compreendido como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Assim, a decolonialidade, enquanto gnose, oferece dois lembretes importantes: o primeiro refere-se à manutenção da colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; o segundo serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política dos países que sofreram processo de colonização (MALDONADO-TORRES, 2018). Nesse sentido, o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, inclusive historiográfico, educacional, com foco no social.

Assim, estudos históricos com perspectivas decoloniais podem contribuir significativamente para com os questionamentos, problematizações e análises das diversas formas de colonialidade no campo da educação, que secularmente vêm sendo implantadas em países dominados pelo poderio colonial. A decolonialidade, enquanto campo epistemológico, procura marcar uma ruptura com a tradição clássica submetida aos princípios eurocêntricos. Esta engloba aspectos históricos e culturais e toma para si novos olhares que possibilitam a abertura para a compreensão da História da Educação, questionando o universalismo.

1.2 MOTIVAÇÕES, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Uma das motivações para este estudo é a incipiência de produções acadêmicas sobre a Comarca de Macapá no século XIX, em especial sobre a educação, mas também a possibilidade de subsidiar novas problematizações ou teorizações na História da Educação brasileira, trazendo à discussão conceitos, fundamentos e princípios decoloniais ao objeto da Instrução Pública Primária no século XIX, no caso deste estudo especificamente, na Comarca de Macapá.

Os estudos e pesquisas no âmbito da colonialidade e decolonialidade, segundo Cahen (2018), foram realizados principalmente sobre a América andina e central, havendo ainda poucas pesquisas acadêmicas sobre a África, a Ásia e até mesmo sobre outros países da América Latina, como por exemplo o Brasil. Quando se trata de Amazônia amapaense, a ausência é ainda maior, tendo em vista que nessa região a colonialidade exprime-se de maneira diferente.

Nesse sentido, minha tese de doutorado vem contribuir aos esforços da Rede de Pesquisas sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia, aproximando os estudos decoloniais à História da Educação na Amazônia no século XIX. O referido período histórico é

considerado, por muitos estudiosos da História da Educação, como o “Século da Instrução Primária” no Brasil e no mundo. Na Amazônia no século XIX, a Instrução Pública Primária foi direcionada tanto à população das cidades quanto aos povoados, vilas e aldeamentos indígenas habitados por pequenos grupos populacionais étnicos e culturalmente diversificados. Esse processo foi marcado por "tensões entre a cultura escolar propugnada para as escolas públicas e os chamados modos de vida da população do interior" (RIZZINI; ARAUJO, 2011 p. 16).

A produção de estudos históricos locais da educação, segundo Sá (2000), tem sido importante porque esse movimento tem suprido a lacuna das chamadas generalizações sobre a história da educação brasileira. Ao usarmos como conceito histórias locais, no âmbito deste estudo, não estamos nos referindo apenas aos países colonizados ou aos do Terceiro Mundo, mas também a projetos globais que se situam nos países do Primeiro Mundo, uma vez que, como afirma Mignolo (2003), os projeto globais são fermentados, por assim dizer, nas histórias locais dos países metropolitanos; são implementados, exportados e encenados de maneiras diferentes em locais particulares como, por exemplo, na França e na Martinica no século XIX.

Ao conferir visibilidade para eventos históricos educacionais que ocorreram na Comarca de Macapá no século XIX, queremos contribuir com a construção de uma compreensão mais refinada das particularidades locais e regionais, evitando generalizações. Sem isso, o nacional poderia reduzir-se a uma abstração ou tornar-se-ia como nacional certa manifestação local ou regional de forma mais influente" (SAVIANI, 2012). como se deu na capital da côrte no Rio de Janeiro, no século XIX. Desta maneira, entendemos que esta tese se mostra pertinente em razão de ser o primeiro estudo sobre o aspecto histórico educacional na Comarca de Macapá no século XIX.

Quando as Províncias assumiram a incumbência da criação das escolas primárias, por meio do Ato Adicional de 1834, o ensino elementar era oferecido pelas instituições religiosas e por algumas escolas particulares (COSTA, 2019). Embora a proposta de implantação da escola pública no Brasil estivesse pautada num modelo de educação de caráter liberal e laico, o que predominou na prática foi um modelo de educação fundamentado numa ética cristã que contribui, de certa forma, para perpetuar a ideologia dominante e transmitir sua concepção de mundo, contribuição essa que Quijano (1997) denominou de colonialidade do poder e dependência histórico-estrutural.

Colonialidade do poder e dependência histórico-estrutural são duas expressões chave inter-relacionadas, que percorrem a história local e particular da América Latina, não tanto como entidade existente onde eventos "ocorreram", mas como uma série de eventos particulares que ocorreram e que ocorrem ainda nos dias de hoje. Para Quijano (1997), essa localização na colonialidade do poder e na dependência histórico-estrutural, fez da América Latina o que ela foi no passado e o que ela é hoje.

Para Quijano (1997), a colonialidade é o “lado obscuro” da modernidade porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América Latina e de outros continentes. Nesse sentido, Mota Neto (2015) enfatiza que as instituições como a instrução pública e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultadas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos – como a educação – e de modos de ser. Dentre as colonialidades produzidas pela modernidade, destacaremos neste estudo a "colonialidade pedagógica" (STRECK, 2010).

A genealogia do pensamento educacional Amazônico foi construída sobre as bases de uma colonialidade pedagógica européia que norteou a Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá no século XIX. Esse modelo de educação estava assentado na imposição da autoproclamada superioridade do colonizador e justificado pela sistemática violência da chamada “missão civilizatória”. A colonialidade pedagógica nesse aspecto se configura pela negação da identidade racial e étnica do colonizado e no abandono forçado de saberes e práticas da cultura local (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010).

Não há como negar o legado da modernidade que chegou como imposição na América Latina e, em especial, na área da educação com a colonialidade pedagógica, mas é necessário reconhecê-la e contextualizá-la histórica e epistemologicamente por meio da História da Educação. A educação deve dialogar com a história no sentido em que os homens e as mulheres a produzem, não conforme suas escolhas, mas a partir das situações ou circunstâncias dadas ou transmitidas do passado, haja vista que, na América Latina, as independências políticas não foram acompanhadas de emancipação educativa, em função das heranças coloniais e da instalação de uma colonialidade pedagógica.

Diante desse contexto, levantamos o seguinte problema de investigação: *Como a colonialidade pedagógica se fez presente na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá (1840-1889), por meio das formas educativas, sujeitos e práticas?* Delimitamos, ainda, as seguintes questões norteadoras: *Quais as formas educativas presentes na Instrução*

Pública Primária na Comarca de Macapá? Quem eram os sujeitos da prática educativa e suas ações na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá?

Considerando estes questionamentos, traçamos como objetivo geral da tese analisar a colonialidade pedagógica presente na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá (1840-1889). Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: compreender as múltiplas formas educativas presentes na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá e investigar os sujeitos da prática educativa e suas ações na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá.

Pensar a Instrução Pública Primária no século XIX, em especial na comarca de Macapá, acionou e mobilizou diversas *formas educativas*, ou seja, diferentes modalidades de instituições de Instrução Pública Primária, assim como de infraestrutura de escolas, regimentos escolares, calendários, métodos de ensino e conteúdos ensinados. Para Vincent, Lahire & Thin (2001), a forma escolar é uma configuração peculiar de socialização: a escolar, cujo sentido exprime um tipo específico de relação social, como relação com regras impessoais e relação com outras formas sociais, dentre estas, principalmente, relações com formas de exercício do poder tal como defendem Gondra e Schueler (2008).

Os *sujeitos da prática educativa da Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá* eram compostos por uma diversidade de pessoas que exerciam funções diferentes naquela sociedade. Eram homens, mulheres, crianças, brasileiros, estrangeiros, escravos, indígenas, religiosos, militares e políticos. Esses sujeitos exerciam as seguintes funções no âmbito da instrução pública: professores, alunos, delegados, inspetores, visitantes e diretores.

Ao analisarmos as formas educativas e os sujeitos da prática educativa na Comarca de Macapá, conseguiremos perceber como a colonialidade pedagógica se fez presente no processo de expansão da Instrução Pública Primária no Brasil Império. Esta expansão ocorreu para além das capitais das províncias, chegando aos interiores do país, em um contexto marcado pela diversidade de culturas regionais e locais, locais esses onde houve lutas e confrontos entre projetos políticos e de tensões entre a cultura local e o que foi imposto à escola no chamado projeto civilizatório de crianças e jovens por meio da Instrução Pública Primária no século XIX.

1.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em termos de perspectiva teórico-metodológica, esta pesquisa apresenta-se por meio do caráter documental tendo como objeto a análise da colonialidade pedagógica na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá (1840-1889), fundamentada numa perspectiva teórica dos estudos subalternos e decoloniais.

A proposta de aproximação dos estudos subalternos e decoloniais com as pesquisas em História da Educação parte de dois pontos fundantes. O primeiro é a percepção de que sujeitos e grupos populares têm ficado à margem de produções científicas, inclusive histórico-educacionais no contexto amazônico. O segundo ponto fundante foi as leituras e reflexões feitas acerca dos estudos pós-coloniais, principalmente de historiadores indianos do "Grupo de Estudos Subalternos", do "Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos" e de intelectuais da Rede "Modernidade/Colonialidade" (M/C).

Partindo-se desses pontos fundantes, considera-se que as perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, “vindo de baixo”, origina uma crítica do conhecimento hegemônico científico, autorreferenciado em países do Ocidente, de tal modo que a narrativa hegemônica historiográfica assente no imaginário dessa porção do hemisfério, sendo produtora e produto da colonização. Existe, portanto, uma geopolítica do conhecimento que gerou subalternidade de saberes, povos e culturas, resultando numa genealogia dos processos de subalternização das diferentes formas de saberes, línguas, histórias locais, memórias e costumes que foram subsumidas no contexto da colonialidade (SANTOS, 2009).

Dessa forma, faz-se necessário (re)afirmar lugares de enunciação, que se configuram como espaço fronteiro, como "espaço subalterno", ou seja, um pensamento que identifica o potencial do pensamento que surge da subalternidade colonial, o espaço no qual o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita. Um "pensamento fronteiro" que não se configura em um fundamentalismo teórico e prático, que rejeita tudo e qualquer coisa que seja européia, mas que considera a duplicidade de consciência gerada pelo sistema-mundo colonial/moderno (MIGNOLO, 2003).

1.3.1 Dos Estudos Subalternos à Decolonialidade: contribuições à História da Educação

Do ponto de vista teórico, os Estudos Subalternos se inserem no campo dos estudos pós-coloniais que, em nossa compreensão, remonta aos anos 1950, com Aimé Césaire em o

“Discurso sobre o Colonialismo”, a 1957 com Albert Memmi em o “Retrato do Colonizado precedido de retrato do colonizador” e a 1961 com Frantz Fanon a partir de “Os condenados da terra”.

Nos anos 1970, na Índia, alguns pensadores, como Ranajit Guha e Gayatri Spivak, passam a utilizar o termo “subalterno” para se referir a grupos marginalizados; grupos esses que não possuem vozes ou representatividade, em decorrência de seu status social. Cabe dizer que se trata de um atributo geral relacionado à subordinação da sociedade, em termos de classe, casta, idade, gênero e trabalho.

Nos anos de 1980, os Estudos Subalternos passam a ganhar mais contundência com o indiano Ranajit Guha, a partir de sua intervenção na historiografia sul-asiática, dado este que possibilitou um enfoque historiográfico dos locais dominados, até então, vistos apenas do ponto de vista dos colonizadores e seu poder hegemônico. Emergindo, assim, um "grupo de pensadores indianos que se opunham ao que consideravam uma visão colonialista e elitista sobre a história da Índia" (WEINSTEIN, 2003, p. 208). Na contramão dessa visão elitista, os olhos dos estudiosos dos Estudos Subalternos se voltaram para os grupos marginalizados e subalternizados da história da Índia.

Desse modo, enquanto se tornava um modelo para o subcontinente e, rapidamente, possibilitaria uma séria crítica ao pós-colonialismo, a produção intelectual desse grupo ensejou o debate sobre exilados, excluídos e oprimidos também em outras regiões do mundo.

Assim, uma importante prerrogativa para o desenvolvimento do Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiáticos foi reescrever a trajetória da Índia colonial de um distinto e separado ponto de vista, o das “massas”, promovendo uma história alternativa com relação ao discurso oficial dos historiadores que se inscreviam na ideologia de suas alianças políticas com a Raj Inglesa¹.

Essa perspectiva de subalternidade se espalha para outras dimensões do existir humano, inclusive no que se refere à produção do conhecimento científico. Há séculos, filósofos e pensadores que deram forma à natureza das ciências sociais produziram teorias que abarcam a totalidade da humanidade, apesar de essas declarações serem feitas em relativa

¹ British Raj refere-se à dominação inglesa no subcontinente indiano entre os anos de 1858 e 1947, na região comumente conhecida como Índia na contemporaneidade, possui áreas diretamente administradas pelo Reino Unido.

ignorância a outras sociedades. Tal atitude criou um paradoxo cotidiano das ciências sociais terceiro-mundistas².

Nesse caso, os historiadores mais respeitados são, ao menos culturalmente, europeus no sentido de produzir seus trabalhos em relativa, senão total, ignorância às histórias não ocidentais, e isso não parece afetar a qualidade de seus trabalhos. (CHAKRABARTY, 2000).

Outro conceito importante para os estudos subalternos é exatamente o de subalterno que, de acordo com Guha (2011), pode se referir à classe, casta, idade, gênero, ocupação ou qualquer outra forma de dominação que indique uma condição de subalternidade. Spivak (2010) refere-se ao termo subalterno não apenas para designar o oprimido, mas também como forma de representação dos que não conseguem lugar de atuação na sociedade. Refere-se, também, àquelas pessoas que não conseguem falar, se posicionar, expor sua visão de mundo. Nesse caso, a condição de subalternidade é uma condição de silêncio, já que essas pessoas não dispõem de um representante para sua condição de silenciado.

Retificar a inclinação elitista característica de grande parte da produção acadêmica é um dos principais objetivos dos estudos subalternos. Diante disso, os estudos subalternos promoveram, a partir de então, novas pesquisas nessa perspectiva, como podemos observar no trabalho de Guha (2011) sobre as insurreições camponesas na Índia colonial, devido às leituras historiográficas elitistas simplificarem as revoltas e os seus atores políticos populares, colocando-os como elementos secundários nas tramas do poder.

Este tipo de análise seria problemática para o autor porque negaria ao camponês o reconhecimento de protagonista da sua própria história, incluindo-o apenas enquanto parte de um projeto maior, no caso, o colonialismo. Existe, de acordo com o autor, uma relação dialética entre dominantes e dominados. Não é possível falar de um sem levar o outro em consideração. A história não pode ser pensada apenas pelo ponto de vista de um único grupo. No caso das insurreições camponesas, era preciso que se "[...] reconhecesse a rebelião pelo ponto de vista dos próprios camponeses, atribuir-lhes consciência" (GUHA, 2011, p. 81).

² Termo utilizado por Chakrabarty (2000) em referência a autores do terceiro mundo que acham essas teorias, apesar de sua inerente ignorância, eminentemente úteis para compreender as nossas sociedades. Um exemplo para a aplicação desse termo está no fato de historiadores do Terceiro Mundo sentirem a constante necessidade de se referirem à história europeia em seus trabalhos, enquanto que para os historiadores europeus esse é um movimento não recíproco. Eis um sintoma da posição de subalternidade epistemológica.

Ao conferir um caráter político à ação do camponês, Guha (2011) valorizou esse grupo como protagonista da sua própria história, expondo a possibilidade de uma revisão historiográfica sobre o assunto. Os aspectos supracitados acima aproximaram os estudos subalternos do marxismo, especialmente da figura de Antônio Gramsci. Quando pensamos no marxismo inglês e na concepção de História “vista de baixo”, especialmente em autores como Edward Palmer Thompson (1979) e Eric Hobsbawm (1963), é patente a aproximação entre esses campos de estudo.

Por outro lado, os estudos subalternos se afastam da vertente clássica do marxismo e, de acordo com Chakrabarty (2011), uma das divergências se refere ao fato de os marxistas não separarem poder e capital. E, por mais que não fossem marxistas ortodoxos, acabaram por dar maior valor às questões econômicas. Este seria um contraponto, pois o conceito de poder para os subalternos é flexível, não precisando necessariamente ter capital atuando.

De acordo com Chakrabarty (2011), Hobsbawm, em seu trabalho sobre bandidagem social e consciência atrasada, conferiu às revoltas camponesas organizadas um caráter pré-político. Para Chakrabarty (2011), ignorar a esfera política dos movimentos camponeses configurou um marxismo eurocêntrico e elitista, posto que não analisou a consciência camponesa, diferente de Guha (2011) que demonstrou que os camponeses não tinham uma consciência atrasada, pelo contrário, na medida em que buscavam destruir o poder de seu inimigo e converter sua condição de subalternidade, estavam atuando politicamente.

Outro aspecto elementar dos estudos subalternos diz respeito à valorização das questões culturais e espirituais. No intuito de desconstruir a parte da historiografia tradicional e valorizar a visão subalterna, historiadores acabam por adentrar a lógica cultural das comunidades estudadas, revelando formas alternativas de se compreender a história, além de precisarem “esmiuçar” as fontes para tentar dar voz aos diferentes sujeitos históricos (CHAKRABARTY, 2011). Isso talvez represente o porquê de os estudos subalternos, segundo Mignolo (2003, p. 271), se proporem a “descarrilhar e perturbar a vontade dos poderosos”, unidos pela preocupação de escrever a história em uma perspectiva pós-colonial, atuante e subalterna.

Para a pesquisa em História da Educação, advoga-se que os estudos subalternos podem trazer contribuições em termos teórico-metodológicos, mas principalmente no sentido de retificar a inclinação elitista da escrita da História da Educação, por meio de novas possibilidades de análise e de compreensão do campo educacional.

Um exemplo disso encontra-se em Chakrabarty (2000) em que aponta uma relação à posição de subalternidade epistemológica dos historiadores do Terceiro mundo para com os do Primeiro Mundo, esse dado também serve para os historiadores da educação situados no Brasil em relação, por exemplo, à Europa, pois tal como aponta Streck (2007), é preciso superar o estrangeirismo endêmico (europeizante e ianquizante) presente nas elites e nos importantes segmentos dos povos americanos. Dado que corrobora o ponto de vista de Quijano (2005, p. 274), "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico, onde a imagem é sempre, necessariamente, distorcida, tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos!".

Nesse sentido, em meados da década de 1990, historiadores da educação latinos (SAVIANI, RAMA & WEINBERG, 1996) começaram a problematizar se era possível uma História da Educação Latino-Americana. Apesar da resposta afirmativa dos autores, isso só foi possível de fato quando houve a criação e consolidação dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE), de grupos de pesquisas em História da Educação e com a realização de congressos locais, regionais, nacionais e internacionais desse campo do conhecimento.

A partir de 2010, já é possível observar uma crescente produção acadêmica sobre o objeto de uma História da Educação Latino-Americana – com ancoragens teóricas e epistemológicas distintas – conforme se exemplifica no quadro a seguir.

Quadro 1 - Algumas produções sobre História da Educação Latino-Americana

AUTORES	ANO	TÍTULO
Dermeval Saviani	1996	Por uma História da Educação Latino-Americana
Germán Rama		
Gregório Weinberg		
José Martí	2007	Educação em nossa América: textos selecionados
Danilo Streck	2010	Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia.
José Gondra	2011	História da Educação na América Latina: ensinar & escrever
José Claudio Somma Silva		
Cláudia Alves	2012	História e Historiografia da Educação Ibero-Americana: projetos, sujeitos e práticas.
Ana Crystina Mignot		
João Colares da Mota Neto	2016	Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina
José Gondra	2018	Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional
Ana Clara Bortoleto Nery		
Adriane Raquel Santana de Lima	2019	Educação para mulheres na América Latina
Oscar Jara	2020	A Educação Popular Latino-Americana: História e Fundamentos Éticos, Políticos e Pedagógicos

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação a possibilidades para a pesquisa em História da Educação no contexto amazônico, já se percebe nos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) um movimento de produção historiográfico-educacional. Tal movimento se abre a abordagens para além da referência eurocêntrica, com problematizações e metodologias que levam em consideração experiências educativas “outras” – no sentido da alteridade subalternizada e invisibilizada pelo padrão hegemônico de poder, inclusive científico, que se desdobra, conseqüentemente, na produção do conhecimento em História da Educação – e que valoriza conhecimentos pedagógicos diversos para além da educação escolar.

É notório que a perspectiva que parte desses programas de pós-graduação amplia as fontes de pesquisa na tentativa de romper as verticalizações históricas. Diante disso, ocorre uma procura em restaurar as vozes, as experiências, as identidades, e as histórias educativas dos subalternos cujas práticas de pesquisa dialoguem com os sujeitos e não sobre os sujeitos que fizeram e fazem outras formas de educação.

De nosso ponto de vista, considera-se que os historiadores da educação na Amazônia têm se dedicado nos últimos anos a investigar sujeitos e práticas educativas subalternas, a partir de experiências de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, movimentos sociais rurais e urbanos, tendo a sensibilidade de dar centralidade aos sujeitos, compreendendo-os como intelectuais, produtores e intérpretes da realidade social.

Outro ponto de ancoragem da produção científica histórico-educacional está na valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência, uma vez que, conforme Mota Neto (2015), esses movimentos, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial, capitalista, armazenando em seus acervos seculares (e até milenares) de conhecimento uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão. São conhecimentos que, apesar do “epistemicídio” promovido pela modernidade/colonialidade, resistem e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista e eurocêntrica, tem ignorado.

1.3.2 Dos Estudos Subalternos à América Latina como Locus de Enunciação

Na década de 1990, nos Estados Unidos, surgiu um Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, composto por intelectuais de setores da esquerda, formado por cinco

integrantes: John Beverley, Robert Carr, José Rabasa, Javier Sanjinés e Ileana Rodrigues. Seguindo o exemplo do grupo da Índia, eles formaram outro grupo com características semelhantes, referindo-se à América Latina. Em 1993, publicaram um "Manifesto inaugural", no qual se destaca o momento histórico pós-ditatorial, com vários processos de redemocratização e a nova ordem econômica transnacional, como consequência do alinhamento das políticas neoliberais e da globalização econômica, que os fizeram buscar novas formas de pensar e agir politicamente.

O Grupo Latinoamericano, segundo Mignolo (2003), consiste principalmente de críticos literários e culturais. Embora inclua um historiador, um antropólogo e um cientista político, nunca foi uma questão crucial à historiografia como formação disciplinar, como nos Estudos Subalternos do Sul da Ásia. Para Beverley (2004), a institucionalização dos Estudos Culturais nos Estados Unidos levou-o a inclinar-se para esse campo, no qual encontrou uma ligação satisfatória entre a pesquisa acadêmica e a política do conhecimento.

Entretanto, a historiadora chilena-americana, Florencia Mallon, volta-se para a historiografia enquanto disciplina e vê com desconfiança o fato de que um grupo de latino-americanos nos Estados Unidos, com formação principalmente em crítica literária e cultural, estarem se apropriando da contribuição do Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia, que era formado por um grupo de historiadores unidos em escrever a história da Índia em uma perspectiva pós-colonial e subalterna (MIGNOLO, 2003).

Os latino-americanos deram preferência epistemológica ao que chamaram *os quatro cavaleiros do Apocalipse* (MALLON, 1995), ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, dois deles (Derrida e Foucault) fazendo parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, o historiador indiano Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos.

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna – o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo – àqueles que a viam como uma crítica decolonial – uma crítica por parte dos povos e saberes silenciados e subalternizados (MIGNOLO, 2003). Diante disso, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de decolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais.

Mallon (1995) criticou o grupo latino-americano e teve um debate acalorado com um de seus integrantes, o venezuelano John Beverley, acusando seus membros de serem textualistas demais, privilegiando a crítica de textos e esquecendo o passado, dependentes da "desconstrução" de Derrida, quando o trabalho do historiador deveria ser feito, fundamentalmente, nos arquivos e no trabalho de campo. Ela também os critica por não reconhecerem as contribuições da história social "desde abajo" na América Latina:

A tentativa contraditória de "conhecer" o passado, de conhecer os seres humanos que o fizeram, nos leva através de fontes arquivísticas que se recusam a nos dar imagens claras. Mas, como os arquivos fornecem pistas extraordinárias sobre as relações de poder e os dilemas humanos, morais e filosóficos enfrentados pelos indivíduos que os produziram e aqueles cujas sombras os habitam, não podemos nos dar ao luxo de passar sem eles. Na minha experiência, é o processo em si que nos mantém honestos: sujar as mãos com a poeira dos arquivos, enlamear nossos sapatos no trabalho de campo (MALLON, 1995, p.107).

Para Mallon (1995), tanto o arquivo quanto o campo são cenários construídos e nos quais as lutas pelo poder intervêm. Essas lutas são, em si mesmas, fontes de informação. Todos os textos são construídos, assim como a produção e preservação dos arquivos e as relações sociais que acompanham a leitura das fontes. Embora privilegie o trabalho em arquivos e no campo, a autora não descarta textos literários.

O campo de estudo da história latino-americana, segundo Mallon (1995), vem tendendo mais a se relacionar prontamente com tradições históricas e teóricas baseadas na Europa do que com as nascidas e criadas no Terceiro Mundo. Diante disso, o historiador indiano Chakrabarty (2000) afirma que escrever história implica em permanecer sob a hegemonia da Europa. Sua proposta de superá-la é "Provincializar a Europa", por meio de uma historiografia da intersecção de ambos os lados da modernidade, como o Terceiro Mundo contribui para a modernidade, ao mesmo tempo em que a modernidade produz o Terceiro Mundo ou, de forma equivalente, como interagem no interior da diferença colonial da modernidade (CHAKRABARTY, 2000).

No entanto, Provincializar a Europa não é um projeto de pura rejeição à "modernidade", valores liberais, universais, razões, grandes relatos, explicações totalizantes e, assim por diante, também não significa um projeto de apoio ao relativismo cultural. O significado de Provincializar a Europa consiste no reconhecimento de que a aquisição que a Europa fez para si do adjetivo "moderno" faz parte de uma história global cujo todo é a história do imperialismo europeu e na compreensão de que a associação da Europa com

“modernidade” não é trabalho da Europa nem dos europeus apenas: também têm parte nisso os processos nacionalistas do terceiro mundo. Por esse motivo, “Provincializar a Europa” não pode ser um projeto nacionalista, tampouco nativista (CHAKRABARTY, 2000).

Para tal mudança acontecer, Chakrabarty (2000) alerta que a universidade não é o local mais adequado para a promoção do projeto de desprovincializar o projeto, pois os protocolos da história acadêmica e das instituições sempre se referirão à Europa hiper-real, na qual gravita toda a imaginação histórica. Portanto, é preciso questionar a História até alcançar a criação de numa nova história que contenha todas as heterogeneidades.

O autor faz uma extensa crítica ao historicismo, pois este método que transformou a História carrega consigo pressupostos fundamentais que permitiram a supressão de histórias e subjetividades subalternas. O naturalismo do tempo histórico pertence à crença de que tudo pode ser historicizado. No entanto, em um país como a Índia, onde os agentes sobrenaturais têm participação ativa na vida cotidiana da população, em seus lares e trabalho na forma de rituais, descartar narrativas cujos deuses são parte ativa da história é silenciar a maioria das histórias.

A incapacidade do historicismo em traduzir histórias que não se encaixam em seu método temporal e cuja visão de mundo faz passados se apresentarem em qualquer grau de “infração” e que seus preceitos sejam automaticamente excluídos. São esses passados que resistem à historicização que o autor vai chamar de “passados subalternos” (CHAKRABARTY, 2000).

O autor coloca como grande desafio aos historiadores resgatar as histórias subalternas e manter o sujeito subalterno como sujeito da História, condição necessária para sua participação na sociedade e construção de um mundo mais plural. Esse desafio podemos estender também para os historiadores da educação para a produção e divulgação de estudos e pesquisas sobre os sujeitos silenciados pela história no contexto educacional.

As reflexões dos estudos subalternos inspiraram uma série de análises de críticos latino-americanos na década de 1990, que deram origem ao Grupo Modernidade Colonialidade, formado por pesquisadores com pensamentos heterogêneos como Mignolo (2003), Dussel (2008), Quijano (2010), Walsh (2012), Grosfoguel (2016), entre outros. O termo decolonial tornou-se a identidade dessa formação de pesquisadores, que conseguiram complementar e avançar no projeto epistemológico de luta, resistência e visibilidade dos subalternos, desde as cosmologias latinoamericanas.

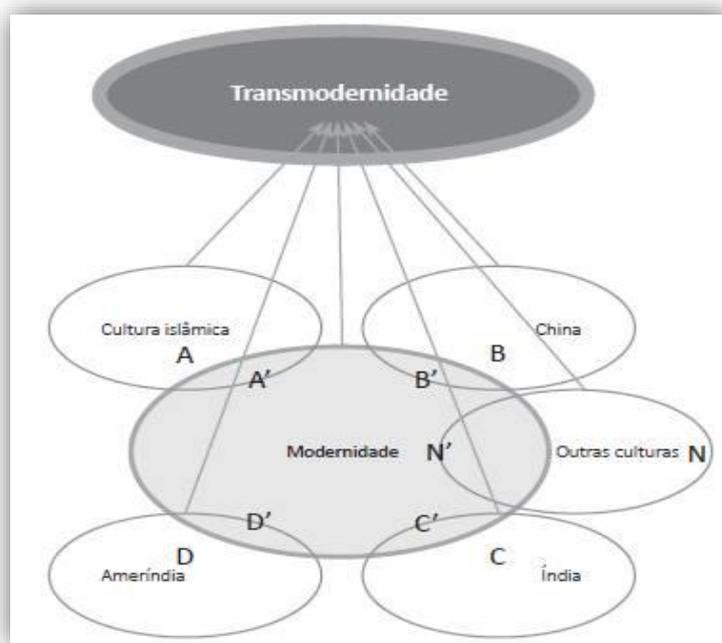
1.3.3 A Decolonialidade como projeto “outro” de sociedade e suas possíveis relações com a pesquisa histórico-educacional

Diante do dilema de Chakrabarty (2000) de “Provincializar a Europa”, o filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2008) propõe nessa construção epistemológica a “transmodernidade”, cujo termo “trans” quer dizer “além” da modernidade eurocêntrica:

Quando falo de transmodernidade, estou me referindo a um projeto global que busca transcender a Modernidade da Europa e da América do Norte. Este projeto não é pós-moderno, pois a pós-Modernidade ainda é uma crítica incompleta da Modernidade, feita pelos europeus e pelos norte-americanos. A transmodernidade, ao contrário, é uma tarefa, em meu caso, expressa filosoficamente, cujo ponto de partida é aquilo que foi descartado, desvalorizado e julgado como inútil entre as culturas globais, incluindo a filosofia colonizada ou das periferias [...] (DUSSEL, 2008, pp.19-20).

Transmodernidade indica todos os aspectos que se situam "além" (e também, cronologicamente, "anteriores") das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna. Atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não-europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal.

Figura 1 Modelo aproximado para compreender o sentido da transmodernidade



Fonte: Dussel (2016, p. 63)

A transmodernidade é um convite para que se produza, a partir de distintos projetos epistêmicos políticos que existem no mundo hoje, uma redefinição dos muitos elementos apropriados pela Modernidade eurocêntrica e tratados como inerentes à Europa, rumo a um projeto decolonial de libertação para além das estruturas capitalistas, patriarcais, eurocêntricas, modernas e coloniais. A transmodernidade clama por uma pluralidade de soluções, em que “muitos decidem por muitos”. A partir de diferentes tradições epistemológicas e culturais surgirão também respostas diferentes para os mesmos problemas (GROSFOGUEL, 2016).

Chakrabarty (2000) e Dussel (2008) parecem concordar que a modernidade não é necessariamente e apenas a Europa ocidental e que esta não é a sede do conhecimento porque conhecimento é produzido em toda parte. Enquanto Chakrabarty (2000) reconhece o problema e propõe "Provincializar a Europa" como um projeto para atuar no sentido da desubalternização do conhecimento, Dussel (2008) propõe um projeto transmoderno que atuará na interseção e na contribuição planetária para construir a pluriversidade, sem ignorar as relações de poder ou, como diria Quijano, a colonialidade do poder.

A pretensa superioridade do saber europeu, nas mais diversas áreas da vida, foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram "[...] excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados" (GROSFOGUEL, 2008, p. 136). Os europeus foram buscar muito do seu conhecimento utópico nos sistemas históricos não ocidentais que encontraram nas colônias, apropriando-se deles e tornando-os parte fundamental de sua modernidade eurocentrada.

Nesse sentido, Mignolo (2003) propõe o pensamento de fronteira como resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das "cosmologias e epistemologias do subalterno", localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2008, p. 138).

Neste mesmo direcionamento, com o objetivo de romper com o racismo epistêmico da modernidade em diálogo com o pensamento eurocêntrico – embora não tenha por suposição eliminar nem mesmo negar o conhecimento gerado desde o Norte Global – Walsh (2012), propõe uma interculturalidade epistêmica, traduzida como um projeto político e epistemológico de intervenção na realidade social que considera e revisa aspectos históricos

da colonização, recolocando e retomando a história desde outra perspectiva e outros referenciais, apontando para aquilo que Quijano (2010) denomina como horizonte de sentido histórico. Tal horizonte pode ser pensado por meio de perspectivas que de fato considerem outras alternativas epistemológicas, uma vez que, necessariamente, contesta a estrutura colonial e racial de poder, privilegiando saberes outros, para além do reducionismo e da generalização do projeto de saber eurocêntrico. Todo horizonte de sentido histórico é uma combinação epistêmica, teórica, histórica, ética, estética e política (QUIJANO, 2010).

A partir da obra "Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar", Mignolo (2003), nos instiga a pensar na relevância dos estudos decoloniais latino-americanos para a História e para História da Educação. Os saberes e as histórias locais europeias foram tomados como projetos globais, criando-se um imaginário dominante do sistema mundo colonial/moderno.

A diferença colonial (física e imaginária) é entendida natural como parte da ordem universal, em que há uma subalternização de saberes de povos e culturas. Para questionar essa ordem, o autor propõe o pensamento liminar/crítico com a valorização dos saberes subalternos, onde pensamento liminar é o espaço onde as histórias locais adotam, integram, adaptam, rejeitam ou ignoram os projetos globais (MIGNOLO, 2003).

O reconhecimento e a compreensão da diferença colonial, bem como da subalternidade epistemológica, são fundamentais para o que Mignolo (2003) denomina de pensamento liminar realizado "nas e a partir das margens" (p.30). Maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar não etnocida.

O pensamento liminar abre espaço para o reconhecimento da diferença colonial, pode possibilitar a abertura de espaços para a emergência de vozes, línguas, culturas, significados, histórias antes excluídas, silenciadas ou nomeadas tão somente por suas carências. Traz à tona a polifonia, a pluralidade de possibilidades do conhecer e do ser, nenhuma tendo necessidade de eliminar a outra para se afirmar. O exercício de tal pensamento leva à reflexão, além da interpretação, da tradução da perspectiva ocidental hegemônica, podendo constituir ruptura epistemológica, criativa, original, libertadora. Segundo Mignolo (2003), o pensamento liminar desenvolve-se nas fissuras da colonialidade, constrói-se no diálogo com os saberes hegemônicos, a partir de saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais.

Nesse contexto, a história da educação brasileira é uma construção cultural complexa, gestada em um contexto dotado de determinadas características sociohistóricas decoloniais, carregadas de colonialidades e a epistemologia, a partir de uma perspectiva histórica hegemônica, produz uma narrativa da modernidade dissociada do ponto de vista do subalterno. No entanto, de acordo com Shueler (2014), é preciso reconhecer que, na historiografia especializada, a categoria “educação” ainda mantém profundos vínculos com certas perspectivas criadas pelo pensamento iluminista.

Alimentada pela perspectiva ilustrada que naturalizou o viés civilizatório da educação formal, a historiografia brasileira mais tradicional quase sempre atentou exclusivamente para os projetos escolares estatais, que foram concebidos e administrados pelas elites letradas e proprietárias. Nestes projetos, os “de baixo” sempre aparecem como meros consumidores de produtos culturais “alienantes”, impostos pela classe dominante. No entanto, não estamos nem de longe propondo o abandono dos estudos sobre a escola como instituição de educação, em seus moldes mais clássicos. Muito pelo contrário, é necessário avançar na proposição de novos olhares sobre o mesmo problema de pesquisa, bem como novos objetos e abordagens (SHUELER, 2014).

A história da educação escolar foi, em grande parte, ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, masculino, racional, cristão e heteronormativo europeu. Fazemos um ensino de história que invisibiliza os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses, ribeirinhos, etc. A escola, de modo geral, tem contribuído para uma sociedade calcada em práticas preconceituosas e discriminatórias quando, em boa parte das aulas, não problematiza o currículo eurocentrado, branco e racista, masculino, cristão (OLIVEIRA, 2012).

Os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos para que, assim, pudessem afirmar seu próprio imaginário. Para tanto, foi preciso reprimir e destruir “[...] os modos de produção de conhecimentos, saberes, do mundo simbólico, de imagens, que são próprios do colonizado e impõem outros” (OLIVEIRA & CANDAU, 2013, p.279). Utilizaram-se de múltiplas estratégias para naturalizar e internalizar um pensamento único, racional, moderno, cristão dos europeus como sendo o único correto e, então, construíram a “[...] a subalternização epistêmica do outro não europeu e a negação e esquecimento de processos históricos não europeus” (OLIVEIRA & CANDAU, 2013, p.279).

A educação deve dialogar com a história, no sentido de que os homens e as mulheres a produzem, não conforme as suas escolhas, mas a partir das situações ou circunstâncias dadas

ou transmitidas do passado. Neste sentido, a separação entre história e educação seria a certeza de que a educação capitalista cria e transmite valores que dão legitimidade aos interesses dominantes como se outras alternativas não fossem possíveis e que a história, como consequência, devesse ser constantemente adulterada para a sustentação destes interesses (STRECK, ADAMS & MORETTI, 2010).

Desse modo, não há como negar o "legado" da modernidade que chegou como imposição na América Latina e, em especial, na área da Educação com a colonialidade pedagógica. Desse modo, é necessário reconhecer e contextualizar tal colonialidade de forma histórica e epistemológica por meio da História da Educação.

Os estudos e pesquisas em História da Educação com perspectivas decoloniais nos cursos de formação de professores podem contribuir com o rompimento das colonialidades presentes em nossa sociedade que começam a ser ensinadas em sala de aula desde a educação básica, onde os currículos supervalorizam a cultura europeia branca, heterossexual, cristã e masculina e inferiorizam e subalternizam outros povos, em especial os indígenas e africanos. De nossa parte, considera-se que as colonialidades presentes nos cursos de formação de professores influenciam práticas pedagógicas e ações no contexto da educação escolar.

Tais conhecimentos histórico-educacionais em perspectiva subalterno-decoloniais podem e devem ser divulgados nos diversos ambientes educativos, desde os movimentos sociais, como espaços de luta e resistência em vista de uma sociedade justa e transmoderna, a ambientes da educação escolar básica, assim como no âmbito da formação de professores.

Estudos e pesquisas em História da Educação ancorados nos referenciais teóricos subalternos e decoloniais podem contribuir: como forma de revelar as colonialidades presentes em nossa sociedade, inclusive nos espaços educativos; para a formação de professores a partir da (re)leitura de fontes e sujeitos no ensino da disciplina História da Educação; e, na proposição de projetos de formação para além do meio acadêmico, com práticas educativas nas escolas públicas e movimentos sociais, procurando valorizar e reconhecer vozes e experiências educativas "outras".

Consideramos que os estudos subalternos e decoloniais podem contribuir epistemologicamente para pensar o campo da História da Educação, por meio de possibilidades de análise e de compreensão de dimensões da Educação normalmente negadas e silenciadas pela colonialidade. Longe de se esgotar a temática, ressalta-se que os estudos subalternos e decoloniais tem potencial crítico para (re)interpretar dados históricos

contribuindo com pesquisas no campo da História da Educação, dando visibilidade para os grupos sociais subalternizados, seus saberes, fazeres, acreditares e agires.

1.4 METODOLOGIA E *CORPUS* DOCUMENTAL DA PESQUISA

Acompanhamos, ao longo desta seção, o quanto os Estudos Subalternos e Decoloniais podem contribuir com a visibilidade de sujeitos silenciados pela história e também o quanto estes estudos nos oferecem subsídios para pensarmos metodologias, fontes e arquivos que dialoguem com essa perspectiva no campo da História da Educação.

Os objetos e fontes de estudos historiográficos subalternos e decoloniais nunca serão plenamente conhecidos e compreendidos em sua inteireza e completude, no máximo, podemos entendê-lo em seus fragmentos e em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidos os pedaços de história que se querem reconstruir (LOPES; GALVÃO, 2005). Nesse sentido, é por meio dos traços que foram deixados e dos vestígios não apagados pelo tempo é que construiremos parte da História da Educação na Amazônia oitocentista na Comarca de Macapá.

Esses vestígios e traços do passado, chamamos de "fontes", que podem ser abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas, elas podem estar disponíveis, mas também indisponíveis. É comum no campo da História da Educação a utilização de fontes oficiais impressas, a saber: relatórios de presidentes de províncias; dispositivos legais como leis, decretos, portarias e regulamentos; jornais e documentos manuscritos.

Nesses tipos de fontes, nem sempre haverá registros diretos dos grupos subalternos e, quando existem, o subalterno nunca é o protagonista da ação, então como devemos analisar esses tipos de fontes numa perspectiva decolonial? Primeiramente, é preciso admitir que esse tipo de trabalho não é simples e que o auxílio de outras áreas do conhecimento como a antropologia, a arqueologia, a sociologia, a demografia e a geografia podem contribuir bastante nas análises históricas realizadas no campo da História da Educação.

Os pesquisadores dos setores subalternos e decoloniais propõem inovações nas análises de fontes históricas, em particular porque os grupos subalternos não deixam seus próprios documentos. Embora estes pesquisadores apelem para alguns documentos tradicionais no campo da historiografia, como arquivos oficiais e arquivos de jornais, eles propõem novas abordagens metodológicas para dar vozes aos sujeitos históricos que foram

silenciados. Se a existência de diversas vozes no campo da História é admitida, essas vozes podem mostrar diferentes sujeitos e realidades (TENTI, 2012).

As fontes oficiais são documentos que não falam por si, uma vez que são "documentos contaminados" (NUNES, 1989). Diante disso, o historiador, em sua operação de intervenção, é quem escolhe a fonte ou documento a ser utilizado em sua pesquisa. Os relatórios de presidentes de província é um exemplo de fontes contaminadas, visto que

[...] os relatórios de presidentes de província são documentos oficiais enviados anualmente ou por ocasião da passagem de governo pelo presidente ou vice-presidente à Assembleia Legislativa da província, com o objetivo de prestar conta sobre assuntos diversos, tais como: família imperial, tranquilidade pública, segurança particular, força pública, repartição de polícia, prisões, administração da justiça, guarda nacional, recrutamento, assuntos militares, religião e culto público, assuntos eclesiásticos, casas de caridade, salubridade pública, colonização, instrução pública com respectivos mapas estatísticos e documentos comprobatórios anexos (ROSIN, 2003, p. 32)

Os relatórios dos presidentes de província são formados pela acumulação de vários discursos que partiam de pontos de vistas distintos, os quais eram o resultado de outras tantas informações reunidas em outros documentos. A esse respeito, Giglio (2001) complementa que a fala de presidentes de província compõe-se de uma teia de discursos, proferidos pelos diversos agentes do Estado, que englobam os mais variados âmbitos de responsabilidades, de subordinação, de hierarquia, revelando o universo prático dos governos dos homens e das coisas.

Essas fontes, segundo Faria Filho (2000), constituem expressão de sujeitos posicionados, em cujos textos estão as representações de suas práticas e também a construção dessas posições, desses lugares, como processos relacionados à constituição de identidades pessoais e profissionais. Os relatórios presidenciais partem de um lugar de poder e de um lugar institucional onde podemos perceber as colonialidades, registradas e presentes no cotidiano da vida pública em determinado momento histórico.

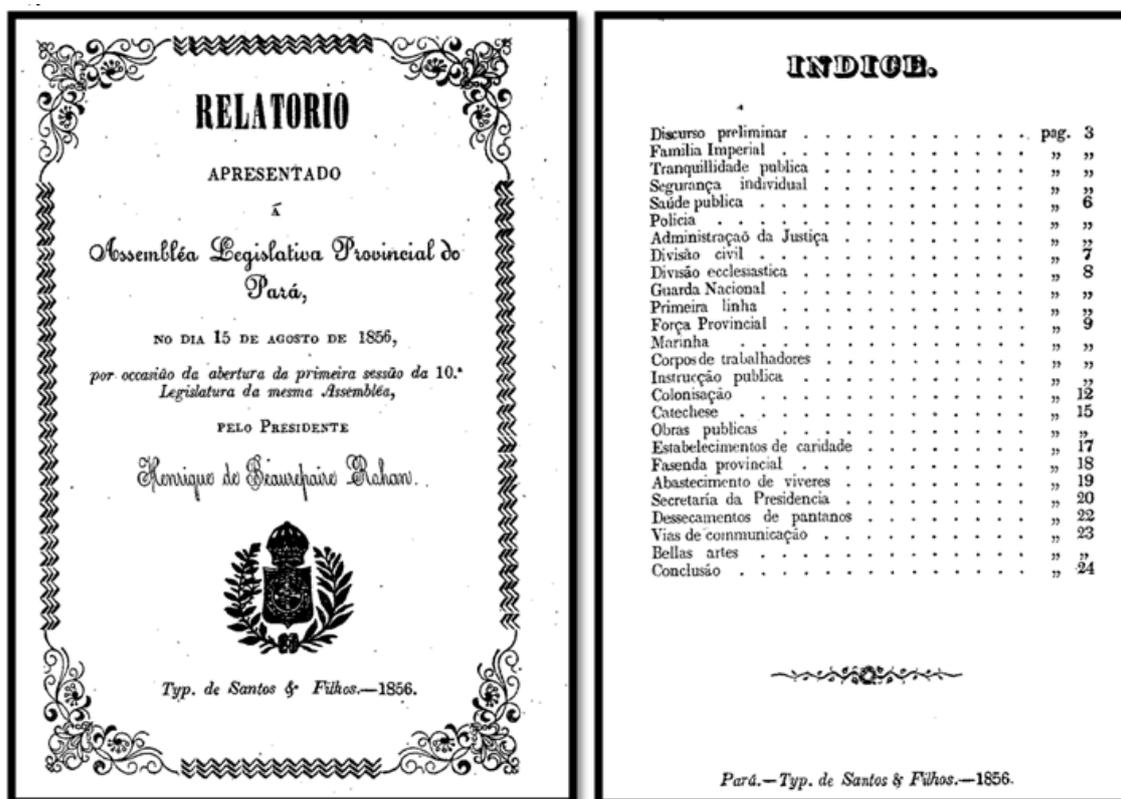
A partir do processo de análise dos subalternos como protagonistas das ações históricas – por meio das fontes oficiais –, o pesquisador inicia um processo na busca de trazer sentido à história. Tal ação de pesquisa se dá a partir da busca de evidências e pistas que estão “por trás” do que aparentemente os documentos trazem em conjunto com um trabalho metódico de contrastar fontes variadas. Neste ponto, apresenta-se aqui a história

como uma possibilidade interpretativa profícua, buscando adentrar a lógica subalterna compreendendo o passado por meio da racionalidade específica desses sujeitos.

Nos documentos, os subalternos tentam discernir as diferenças entre as vozes dos opressores e as dos oprimidos. A proposta dos Estudos Subalternos e Decoloniais baseiam-se, em especial, em uma nova leitura dos arquivos produzidos pelas classes dominantes, promovendo novos conteúdos, novas vozes, investigando os espaços privados e as lacunas, a fim de desenvolver uma historiografia crítica para observar os traços deixados por uma vida subalterna ao longo de sua trajetória temporal (TENTI, 2012).

Sobre a instrução pública, os relatórios de presidentes de províncias promovem detalhamento e levantamento de dados, elaboram quadros e gráficos sobre matrículas, frequências e aprovações, gastos com as escolas públicas e subvencionadas, escolas particulares, liceus e/ou secundárias, programas escolares, mapas demonstrativos com os nomes dos alunos, professores e inspetores que amparam suas análises sobre a importância da instrução pública para o desenvolvimento da província.

Figura 2 Relatório de presidente da Província do Pará



Fonte: Centro Internacional de Bibliotecas de Pesquisa (2018)

Os relatórios presidenciais eram produzidos nos momentos de sucessão presidencial ou na abertura de uma sessão da Assembléia Legislativa e se destinava também à composição de outros relatórios, tais como os ministeriais e, dentre eles, o da Instrução Pública. Anexo aos relatórios dos presidentes de província, muitas vezes estavam os relatórios das diferentes instituições públicas provinciais, como o do Inspetor de Instrução Pública. O relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública era uma síntese dos relatórios dos Inspetores Paroquiais que, por sua vez, resumiam os mapas de aulas mensais, trimestrais e anuais dos professores. Esses mapas gerais apresentavam de forma sintética a prática pedagógica apresentada e a vida escolar dos alunos (ABREU, 2006).

Os relatórios de presidentes da província do Pará estão disponibilizados na internet no site do Centro Internacional de Bibliotecas de Pesquisa, vinculado à Universidade de Chicago nos Estados Unidos³. Os documentos estão microfilmados como imagens, de forma que cada página corresponde a um arquivo e traz diversas informações sobre a província, dentre elas sobre Instrução Pública. Nesse sentido, criamos um banco de dados dos relatórios presidenciais, abrindo uma pasta para cada ano no período compreendido entre 1839 a 1889.

Os fatos históricos e os documentos falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta procurando compreender o pensamento que está por trás deles. É o pesquisador quem decide quais fatos e documentos que vêm à cena e em que ordem ou contexto. Não é por estarem nos documentos que os fatos ocorreram exatamente daquela forma. Nenhum documento, por si só, pode nos dizer mais do que o autor achou que aconteceu, o que gostaria que acontecesse ou o que ele queria que acontecesse ou talvez ainda o que ele queria que os outros pensassem o que ele pensava (FÁVERO, 2000).

Ao analisar as fontes, o papel do pesquisador é verificar o passado por meio dos olhos do presente e à luz dos seus problemas de pesquisa. Seu principal trabalho não é registrar, mas avaliar numa base teórica, visto que o passado que é estudado não é um passado morto, mas um passado que, em algum sentido, está ainda vivo no presente; no caso deste estudo, por meio das colonialidades. São o problema e o tema que o pesquisador se propõe a estudar que nortearão a escolha das fontes que utilizará.

³ O Projeto de Materiais da América Latina (LAMP) no Centro de Bibliotecas de Pesquisa (CRL) digitalizou documentos seriais do poder executivo emitidos pelo governo nacional do Brasil entre 1821 e 1993 e por seus governos provinciais desde o mais antigo disponível para cada província até o final do primeira República em 1930. Informações adicionais sobre este projeto estão disponíveis nas páginas do LAMP. <http://ddsnext.crl.edu/brazil>.

No entanto, sabemos que a seleção das fontes não é realizada somente pelo pesquisador, ela já foi feita tanto por aqueles que as produziram, pelos que as conservaram ou que deixaram os rastros de uma destruição - intencional ou não - por aqueles que o organizaram em acervo e pelo próprio tempo. Nesse sentido, é que a história será sempre um "conhecimento multilado", pois só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber (LOPES; GALVÃO, 2005).

No trabalho com as fontes, aprendemos que, quando adentramos num arquivo, dialogamos com os documentos, conseguimos compreender o não dito ou aquilo que foi esquecido ou silenciado; há uma sensação de descoberta e de fascínio. Compreendemos que os arquivos não guardam apenas desejos, aspirações e sonhos indivisíveis; são também produtos da sociedade que os configurou segundo as relações de força que aí detinham o poder.

Até os primeiros anos do século XX, considerava-se fonte – material para se fazer história –, apenas os documentos escritos, também denominado "documentos oficiais". No entanto, com a revolução provocada pela Escola dos Annales e, posteriormente, pelo que se convencionou chamar de Nova História, houve um alargamento do conceito de fonte, objetos e abordagens. Na História da Educação, dependendo do período de estudo, as fontes oficiais escritas constituem-se como a matéria prima do pesquisador. Nas pesquisas sobre o século XIX, um outro tipo de fonte bastante utilizado pelos pesquisadores são as legislações educacionais (LOPES; GALVÃO, 2005).

Tanto a legislação como os documentos oficiais produzidos pelos governos são considerados "evidências históricas" que sobreviveram além dos seus criadores e permaneceram como testemunhas do processo histórico real da sociedade e da época em que foram geradas. No quadro a seguir, apresento, de forma sintética, os principais dispositivos legais editados no período de 1851 a 1889, com o intuito de mostrar os elementos privilegiados pela província do Pará na organização do ensino, ou melhor, como a província procurou tecer e ordenar a escola primária paraense e também na Comarca de Macapá.

Quadro 2- Dispositivos legais da instrução pública primária paraense

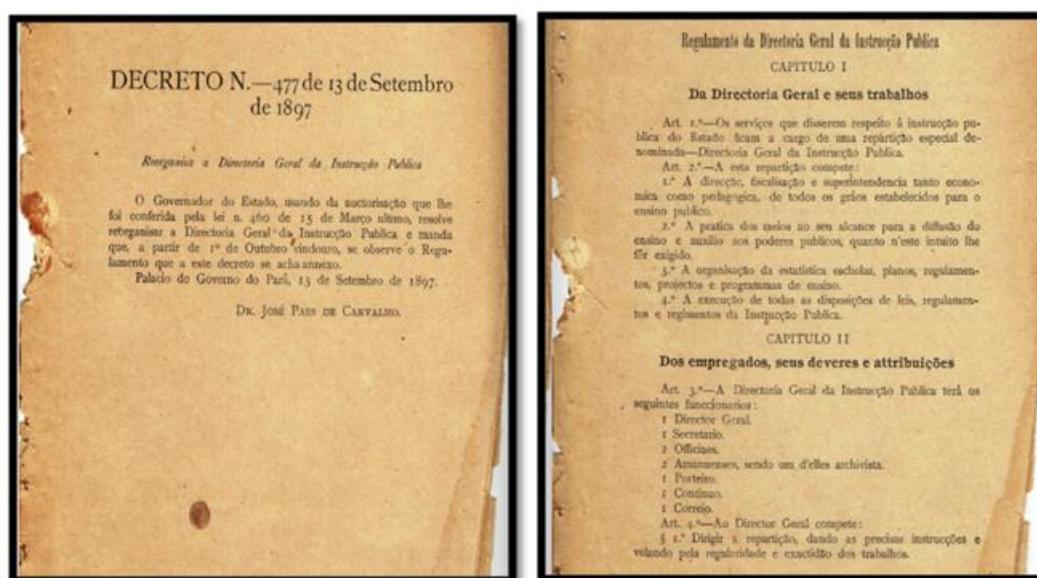
Dispositivos Legais	Descrição
Lei n. 97 de 28 de junho de 1841	Regulamento da Instrução Pública
Lei n. 203, de 27 de outubro de 1851	Organização da Instrução Pública primária e secundária na capital e no interior da província do Pará
Regulamento de 05 de fevereiro de 1852	Regulamento do Lycêo Paraense e das aulas de instrução primária da província do Pará
Lei nº 348, de 6 de dezembro de 1859	Autorização para reforma da Instrução Pública e um

	novo regulamento para instrução pública primária
Lei n. 664, de 31 de outubro de 1870	Reforma da Instrução Pública
Portaria de 29 de abril de 1871	Reforma da Instrução Pública nas modalidades primária, secundária e industrial
Lei 1030 de 1880	Reforma a Instrução Primária
Decreto 4.77 de 13 de setembro de 1897	Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública

Fonte: Biblioteca Pública do Pará (2018)

Esses documentos estão disponíveis no Arquivo Público e na Biblioteca Pública do Estado do Pará, no setor de obras raras na seção de legislações, sendo que alguns exemplares já foram digitalizados e estão disponíveis para leitura no site da Biblioteca Pública Arthur Vianna⁴.

Figura 3 Legislação Educacional da Província do Pará



Fonte: Biblioteca Pública do Estado do Pará (2019)

A legislação educacional constitui-se em uma importante ferramenta de investigação do campo da História da Educação por possibilitar uma ampla e fértil compreensão do movimento educativo em determinado tempo e lugar (CASTRO, 2017). A legislação escolar pode ser tomada em várias dimensões "[...] dispositivos de conformação do campo e das

⁴ A seção de Obras Raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna, consciente do seu papel na formação e desenvolvimento do espírito científico, trabalha com a informação, apoiando às atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Seção possui obras de reconhecido valor histórico dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. O Projeto "Obras Raras e Antigas – Acervo Digital" tem como principal objetivo oferecer ferramentas de consulta on-line do Acervo de Obras Raras, proporcionando a salvaguarda e a integridade da obra original. <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/>

práticas pedagógicas, como espaço, objeto e objetivo das lutas políticas" e também relacioná-las com as práticas sociais e culturais da época, com a "cultura e os costumes com os quais a legislação, seja qual for, está em íntimo e continuado diálogo (FARIA FILHO, 1998, p.99).

Esse alargamento e esse novo olhar sobre as fontes, por sua vez, impõem ao pesquisador uma série de novas exigências. Inicialmente, a dificuldade de trabalhar com uma pluralidade de fontes, porque o pesquisador, além de ter o conhecimento do problema que se coloca, da historiografia, da metodologia e da teoria da história, deve também aprofundar-se de teorias e metodologias para o uso do tipo de fonte a que recorre. Quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos, mais possibilidades se têm de melhor explorar determinado tema de pesquisa. O confronto e o cruzamento das fontes poderão também ajudar no controle da subjetividade do pesquisador; nesse sentido, acaba sendo uma operação historiográfica indispensável.

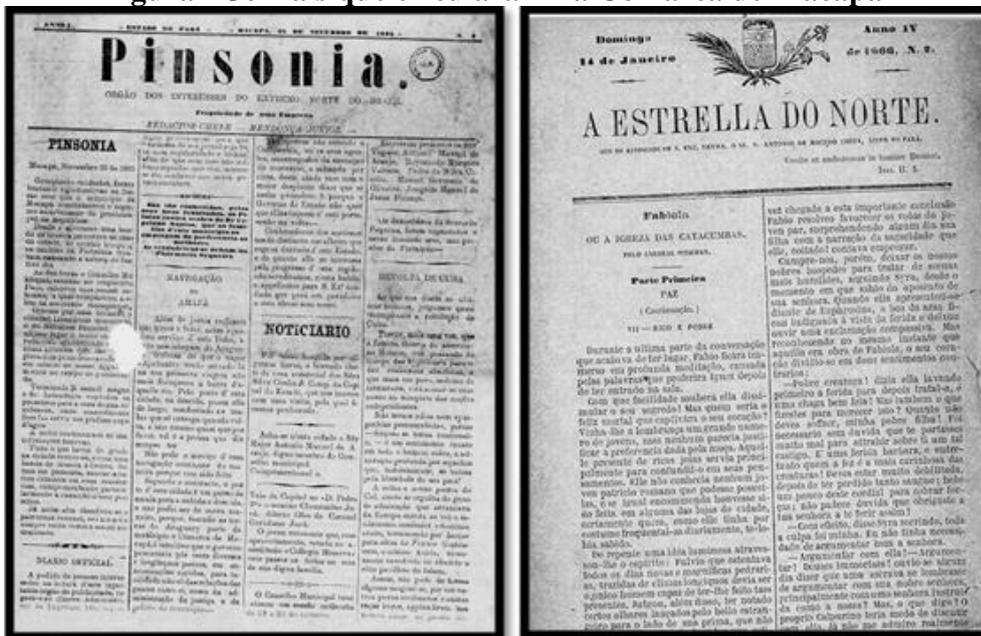
Dessa maneira, o uso da imprensa também como fonte nas pesquisas em História da Educação vem “[...] contribuindo para novas interpretações sobre o pensamento educacional, em virtude de que a palavra escrita pode em qualquer tempo e lugar ser utilizada na construção de interpretações histórica [...]” (ZANLORENZI, 2010, p. 65). Nessa perspectiva, segundo Sena (2014, p. 78), a imprensa em qualquer período histórico “[...] deve ser considerada como o lugar da recepção e difusão dos discursos múltiplos, onde e quando os debates culturais, políticos e literários se criavam e/ou se firmavam através da escrita [...]”. A autora observa ainda que o aumento dos estudos que utilizam o jornal como fonte e/ou objeto nas pesquisas em diversas áreas, entre as quais a educação, pode ser bastante útil no sentido de desvelar facetas antes não analisadas e revelar dados referentes, por exemplo, a alunos, professores, livros didáticos, recursos financeiros.

A utilização do jornal nas pesquisas em História da Educação passa pelo entendimento de que o jornal é “[...] lugar de produção, veiculação e circulação dos discursos [...] tem a força de tornar coisas visíveis ou invisíveis, de criar efeitos de verdade e objetividade [...]” (VIEIRA, 2007, p. 16). Tomando-os como suporte e espaço de discussão, as pesquisas consideram que “[...] os impressos também selecionam, ordenam, estruturam o acontecido, os fatos. Estrategicamente, narram aquilo que passou, selecionando interesses, atuando num jogo desequilibrado de forças. Forjam, legitimam e retificam valores, ideias, projetos [...]” (LIMEIRA, 2012, p. 369).

Com o avanço da tecnologia, as bibliotecas e hemerotecas digitais têm sido um grande avanço nas pesquisas em História da Educação, como é o caso da Biblioteca Nacional Digital

(BNDigital), criada em 2006, para integrar as coleções digitalizadas da Biblioteca Nacional. A Hemeroteca Digital Brasileira (HDB)⁵ é a versão digital da coleção de periódicos da Fundação Biblioteca Nacional, que engloba jornais, revistas, anuários, boletins, entre outras publicações. A coleção de periódicos da Biblioteca Nacional é a mais antiga e completa desse gênero no país, composta por mais de 58 mil títulos. Há desde exemplares dos primeiros jornais criados no Brasil até periódicos extintos no século XX ou que não circulam mais em versão impressa, mas que autorizaram a disponibilização de seu conteúdo na hemeroteca. (GIORDANO, 2016).

Figura 4 Jornais que circularam na Comarca de Macapá



Fonte: Hemeroteca Digital BN (2019)

Na Hemeroteca Digital Brasileira, encontramos alguns jornais do século XIX que circularam na província do Pará, nos quais filtramos ocorrências de informações específicas da Comarca de Macapá. Esses jornais também trazem muitas informações sobre a Instrução Pública Primária, que nos auxiliou bastante na elucidação de questões, uma vez que as fontes oficiais não deram conta de esclarecer.

Quadro 3 - Periódicos da província do Pará e da Comarca de Macapá

Periódico	Período	Ocorrências
-----------	---------	-------------

⁵ A Fundação Biblioteca Nacional oferece aos seus usuários a Hemeroteca Digital Brasileira, portal de periódicos nacionais que proporciona ampla consulta, pela internet, ao seu acervo de periódicos – jornais, revistas, anuários, boletins etc. – e de publicações seriadas. <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

1	Treze de Maio	1840 a 1856	11
2	A Estrella do Norte: Periódico Religioso	1866	1
3	Almanak: Administrativo, Mercantil e Industrial	1869 a 1872	2
4	Província do Pará	1889	1
5	O Liberal do Pará	1869 a 1872	7
6	Estrella do Amazonas	1856	1
7	Estrella do Norte	1866	1
8	Diário de Notícias	1888	2
9	Diário do Maranhão	1888	2
10	Gazeta de Notícias	1888	1
11	A Constituição: Órgão do Partido Conservador	1876 a 1884	19
12	Diário do Gram-Pará	1860	1
13	Pinsonia	1896-1899	3
14	Baixo Amazonas	1889	1
15	O Publicador Maranhense	1861	1
16	Revista ilustrada	1887	1

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira (2018)

A imprensa participa da história, produz discursos, legitima e exclui outros, registra, comenta, ressalta, convence, forma opiniões. É lugar de produção e circulação de ideias e, como tal, passa pela educação, em seu sentido amplo e restrito. Nesse sentido, cabe ressaltar sobre os estudos com os impressos, que também a atividade jornalística contém uma faceta educativa. Considerando o jornal como elemento também educativo, em especial o estudo dele nos séculos XIX e XX, percebe-se o quão ele caminhava ao lado da escola.

Pelo jornal, passavam leis, nomeações, romances, anúncios, textos científicos, poesias, crônicas, debates, convites, enfim, a sociedade também circulava ali. Entendê-lo como termômetro da ilustração de um país, incita novos estudos numa área que ainda tem muito a desenvolver-se e certamente contribuir ainda mais aos estudos em História da Educação Brasileira. Sem dúvida, a imprensa é um caminho para problematizarmos as respostas de tantas perguntas que passam pela educação.

As fontes manuscritas também possuem um papel significativo na compreensão de acontecimentos ocorridos no Brasil de séculos passados e de grande parte da burocracia daquele período, incluídas aí as relações entre o governo imperial e a administração pública e questões relacionadas à educação de modo amplo (SOARES, 2018). Esses documentos podem ser escritos, mas também podem se constituir de desenhos, imagens e outros objetos.

Em se tratando de pesquisas sobre Instrução Pública Primária no Brasil, os arquivos escolares são, em geral, os que geram maior interesse se configurando como verdadeiros “[...] celeiros de documentos sobre os fazeres ordinários da escola” (VIDAL, 2005, p. 17). Entretanto, além dos arquivos alocados nas escolas, os arquivos estatais oferecem muitos documentos captados de instâncias oficiais que dão conta do cotidiano das burocracias que estão por trás das práticas de instituições escolares e da administração pública.

Figura 5 Documentos manuscritos da Instrução Pública da Província do Pará



Fonte: Arquivo Público do Estado do Pará (2018)

No Arquivo Público do Estado do Pará, encontramos vários documentos manuscritos da Diretoria de Instrução Pública, que nos ajudam a desvelar a Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá no século XIX.

Quadro 4 Documentos manuscritos da Instrução Pública Paraense (1854-1889)

Descrição	Período
Ficha Funcional	1854-1866
Ofícios recebidos	1862-1881
Correspondências recebidas	1866-1883
Termo de Exame	1876-1884
Atestados	1852-1889
Certidão	1872

Requerimento	1871-1889
Termo de Visita	1884

Fonte: Arquivo Público do Estado do Pará (2018)

As fontes manuscritas nos levam frequentemente a um tempo remoto, às vezes esquecido, mas que por sua vez guarda em sua amplitude uma memória histórica capaz de difundir novos conhecimentos, agregando novos saberes para historiador e pesquisador. No caso desta pesquisa, os documentos manuscritos relacionados à Instrução Pública Primária da Província do Pará tratam de fichas funcionais, ofícios, correspondências, termos de exames, atestado certidão, requerimentos e termos de visitas.

Para evitar a mera descrição das diversas fontes encontradas, é necessário que o pesquisador "invente" um método que melhor funcione para explorar cada documento e, ao mesmo tempo, o conjunto de documentos. Não há métodos infalíveis, cada pesquisador tem o seu: há aqueles que preferem a cópia impressa do documento, os que organizam em fichas, os que separam o material por pasta, os que utilizam o computador, os que pintam trechos diferentes em cores diversas, os que elaboram quadros, e os que fazem tudo isso ao mesmo tempo, como é o nosso caso.

O imprescindível é dar inteligibilidade ao material que se dispõe criando categorias, operando com conceitos, confrontando com as evidências, tornando essas ações objetos de investigação histórica. No entanto, Thompson (1997) nos alerta para o peso de ortodoxias predominantes no campo historiográfico, as quais, segundo ele, apesar de terem certa validade, contribuíram, em grande parte, para exaltar os vitoriosos e obscurecer a ação dos subalternos no fazer-se da história. "Os becos sem saída, as causas perdidas e os próprios perdedores são esquecidos" (THOMPSON, 1997, p.13). Nesse sentido, no campo da História da Educação, o pesquisador, ao analisar as fontes, deve procurar descrever com minúcias os sujeitos, as circunstâncias e os contextos em que viveram.

A tese está organizada em quatro seções: a primeira seção é a introdução na qual tratamos da trajetória do pesquisador na área da história da educação, motivações, problemática, objetivos, caminhos teórico-metodológicos da pesquisa e o *corpus* documental. Na segunda seção, intitulada *Genealogia da forma escolar na Comarca de Macapá*, discutimos sobre o imaginário europeu sobre a comarca de Macapá, o ensino primário no Aldeamento indígena de Sant'Anna de Macapá, Instrução Primária e aprendizagem profissional de crianças órfãs e desvalidas na Colônia Militar Pedro II. Na terceira seção, apresentamos as diversas formas de Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá e os

sujeitos da prática educativa. Na quarta seção, trazemos as considerações finais, sintetizando os principais resultados da pesquisa e circunscrevendo a tese formulada ao longo do estudo.

2 GENEALOGIA DA FORMA ESCOLAR NA COMARCA DE MACAPÁ

A organização político-territorial do Brasil Imperial estava dividida de maneira hierárquica da seguinte maneira: província, comarca, cidades, vilas e arraial. A província do Pará estava dividida em seis Comarcas, a saber: Alto Amazonas, Bragança, Cametá, Macapá, Grão-Pará, Santarém ou Tapajós.

Quadro 5 Comarcas da Província do Pará

	Comarca	Capital
1	Alto Amazonas	Barra do Rio Negro
2	Bragança	Bragança
3	Cametá	Cametá
4	Macapá	Macapá
5	Grão-Pará	Belém
6	Santarém ou Tapajós	Santarém

Fonte: Pereira (1854)

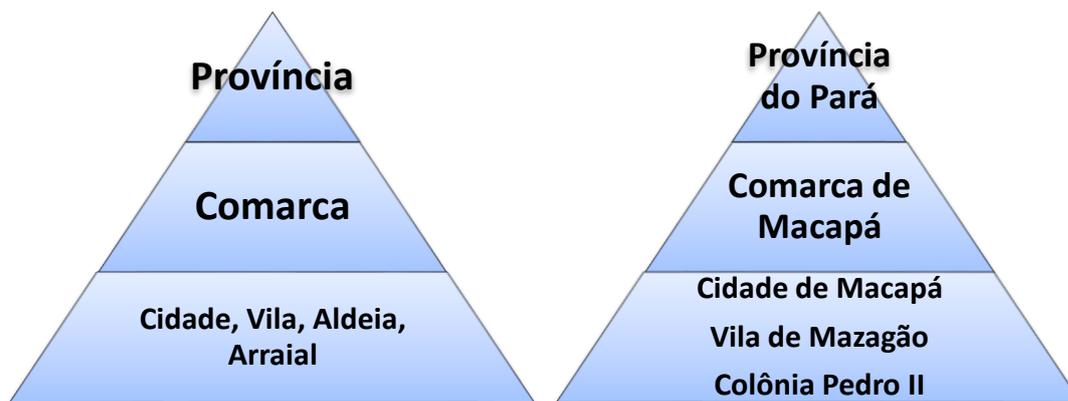
Segundo a Chorografia do Brasil, publicada pelo intelectual português, João Félix Pereira, em 1854, as principais 22 povoações do interior da Província do Pará no século XIX: 1) Barcelos 2) Borba 3) Cachoeira 4) Cintra ou Chaves 5) Ega 6) Equador 7) Faro 8) Gurupá 9) Luzia 10) Macapá 11) Mazagão 12) Melgaço 13) Monte Alegre 14) Muaná 15) Obidos 16) Oeiras 17) Ourém 18) Porto de Moz 19) Santarém ou Tapajós 20) Turiaçú 21) Vigia e 22) Vila Franca.

A comarca de Macapá⁶ estava localizada na foz do rio Amazonas e a sua criação teve como objetivo o povoamento e a defesa do território imperial brasileiro. Faziam parte da referida Comarca, inicialmente, a Vila de Mazagão, criada em 1769, Vila de São José de

⁶ A Comarca de Macapá foi criada pelo decreto nº 87 de 30 de abril de 1841 e declarada de 1ª entrância pelos decretos nº 687 de 27 de julho de 1853 e decreto nº 5.023 de 24 de julho de 1872, composta pela cidade de Macapá, Vila de Mazagão e Colônia Militar Pedro II (PARÁ, 1884, p. 51).

Macapá⁷, criada em 1789 (elevada à condição de cidade em 06 de setembro de 1856) e posteriormente a Colônia Militar Pedro II⁸, criada no século XIX, em 1840, às margens do rio Araguari.

Figura 6 Relação Hierárquica da Organização político-territorial do Brasil imperial



Fonte: Elaborado pelo autor

As vilas compreendiam uma povoação cujo número de habitantes era superior ao número de moradores de uma aldeia (arraial) e inferior à povoação encontrada em uma cidade. As vilas deveriam ter juiz, câmara e pelourinho (colunas de pedra, que se erguiam em praça pública onde eram amarrados os escravos condenados à pena dos açoites). O único fator diferenciador entre as vilas e as cidades é o seu limite territorial urbanizado e, de acordo com Chaves (2013), as cidades eram criadas a partir de títulos honoríficos concedido às vilas que exerciam funções importantes em âmbito religioso, político ou militar, correspondendo a uma graduação superior, não estabelecendo modificações em sua administração política, uma vez que ambas se configuravam como o núcleo de poder local, cuja principal instituição eram as câmaras.

Na Amazônia, a criação de vilas esteve ligada à política pombalina de expulsão dos religiosos e confisco dos seus bens pela Coroa, tendo sido a tutela dos indígenas retirada das ordens religiosas. É o momento da criação de novas unidades administrativas e a incorporação das capitanias privadas à coroa.

⁷ A vila Macapá eleva-se ao título de cidade no ano de 1856 por meio da lei da província do Pará nº 281, de 6 de setembro daquele mesmo ano.

⁸ A primeira Colônia Militar instalada no Brasil Império foi criada na província do Pará, em 06 de maio de 1840 na margem esquerda do rio Araguari, entre os rios Tracajatuba e Aporema, região próxima aos limites do Brasil com a Guiana Francesa (TREZE DE MAIO, 1840, p. 39).

A comarca de Macapá, no século XIX, estava subordinada à Província do Pará e era formada pela Vila de Mazagão, cidade de Macapá e a Colônia Militar Pedro II. Atualmente esta região está localizada geograficamente no extremo Norte do Brasil e ficou conhecida como “Capitania do Cabo do Norte”, ou “O Macapá” pela posição geofísica e por estar situada no delta do Rio Amazonas nos séculos da colonização e do império. Cronistas e estudiosos que passaram pela região lhe emprestaram outras denominações, como “Adelantado del Nueva Andaluzia”, “Guiana Brasileira”, “Província Tucuju” e, por essas terras terem sido concedidas por Carlos V, rei da Espanha, ao navegador Francisco de Orelhana; a denominação "Guiana Brasileira" foi utilizada para diferenciá-la da Guiana Francesa, ou província ou Territórios dos Tucujus, por essas terras terem sido área de ocupação dos índios Tucujus. Politicamente ficou conhecida como "território do contestado", em razão de sua disputa franco-lusitana e posteriormente franco-brasileira (LUNA, 2009, p.25).

2.1 IMAGINÁRIO EUROPEU SOBRE A COMARCA DE MACAPÁ

A Amazônia amapaense, como conhecemos hoje, desde o século XVI, foi objeto de preocupação e percurso de viajantes que produziram discursos e as primeiras impressões por meio de imagens transmitidas pelo ideário ocidental europeu, imagem que foi ratificada em diversos documentos produzidos pelos europeus: crônicas, relatos de viajantes, relatórios de cientistas, informes de missionários, etc. (PIZARRO, 2012).

O imaginário europeu ao Novo Mundo descreveu a região do Amapá, entre os séculos XVI e XVII, como um "mundo surreal, lendário, mítico, fantasmagórico ou maravilhoso", (COSTA, 2013). Algo bem distinto percebe-se nos séculos seguintes XVIII e XIX, em que as novas viagens e expedições abandonaram o recurso lendário, mítico e fantástico, para conhecer a natureza e o homem local, por meio de critérios e métodos que guardassem a cientificidade (COELHO, 2001).

As Terras do Cabo Norte ou a Guiana brasileira, formada por savanas, campos alagáveis e manguezais apresenta, no processo histórico regional, uma rede de relações complexa entre povos nativos e europeus expedicionários, sejam eles de cunho científico ou mercantil. O primeiro europeu a pisar em terras amazônicas foi o espanhol Vicente Pinzón (março de 1500) com uma frota de quatro caravelas após terem chegado em janeiro na Costa de Pernambuco, por ele denominado cabo de "Santa Maria de la Consolación". Chegando ao rio Amazonas, ficou impressionado com sua extensão e o denominou "Mar Dulce" ou mar de

água doce. Continuando sua viagem para o Norte, chegou à foz do rio Oiapoque, chamado durante muito tempo de rio Vicente Pinzón. Ficou perplexo vendo a pororoca e foi bem acolhido pelos índios da região; no entanto, apesar de fantástica, sua viagem marca o primeiro choque cultural e o primeiro ato de violência contra os povos da Amazônia: Pinzón aprisiona índios e os leva consigo para vendê-los como escravos na Europa (LOUREIRO, 2002).

A viagem do também espanhol Francisco Orellana (em 1541), narrada pelo frei Gaspar de Carvajal (cronista da viagem), dá início à implantação de imaginários mitológicos à região, como o das Amazonas – índias guerreiras, bravas habitantes de uma aldeia sem homens. Outros viajantes, aventureiros e exploradores que procuravam riquezas espalharam mundo afora mitos e fantasias. Outros viajantes que passaram pela região nos séculos seguintes reforçaram esse imaginário como, por exemplo, o francês, La Condamine⁹ que, em setembro de 1743, desceu o curso do rio Amazonas, em uma viagem de Belém a Caiena, passando pela ilha do Marajó, Macapá e Oiapoque, chegando a seu destino em 25 de fevereiro de 1744, onde aguardou por cinco meses uma embarcação que o levasse à Europa.

La Condamine, baseado nas narrativas manuscritas de exploradores que o antecederam para formar na mente européia a imagem da Amazônia e, em especial, da região do Cabo Norte, descreve a exata localização onde as mulheres guerreiras foram vistas:

[...] Um índio habitante de Mortigura, missão vizinha do Pará, ofereceu-se a mostrar-me um rio por onde se podia remontar, segundo ele, até pouca distância do país atualmente habitado, dizia o mesmo, pelas Amazonas. Tal **rio se chama Irijó**, e depois passei pela sua embocadura, **entre Macapá e o cabo Norte**. Esse rio deixa de ser navegável por causa dos saltos, há-se de, para penetrar no **País das Amazonas**, caminhar vários dias pelos bosques da margem do oeste, e atravessar um país montanhoso. Um velho soldado da guarnição de Caiena, habitando agora próximo dos saltos do **rio Oiapoque**, assegurou-me que num destacamento em que ele estava, em outro rio afluente do Amazonas; e que aí ele vira nos pescoços das mulheres dessas mesmas pedras verdes de que acabo de falar; e que tendo perguntado a esses índios donde as tiravam, obteve como resposta que provinham das **mulheres “que não tinham marido”**, cujas terras demoravam a sete ou oito dias de jornada para o lado do ocidente [...] (LA CONDAMINE, 2000, p.82, grifo nosso).

De todos, o mito mais persistente parece ter sido sempre o da superabundância e da resistência da natureza da região: florestas com árvores altíssimas que penetravam nas nuvens, frutos e flores de cores e sabores indescritíveis, rios largos a se perderem no horizonte (povoados de monstros engolidores de navios nas noites escuras), animais estranhos e

⁹ Foi um cientista e explorador francês que realizou diversas viagens de exploração no Norte da África, no Médio Oriente e na América do Sul. Foi o primeiro cientista a descer o curso do rio Amazonas, publicando na Europa um conjunto de descrições da geografia, fauna e flora da bacia amazônica que em muito contribuíram para despertar o interesse da comunidade científica pelo seu estudo (SAFIER, 2009).

abundantes por todo o chão; pássaros cobrindo o céu e colorindo-o em nuvens de penas e plumas de todas as cores (LOUREIRO, 2002).

Os discursos escritos sobre a Amazônia, de acordo com Pizarro (2012), apresentam frente aos demais discursos da América Latina, a especificidade do fluvial, com textualidades que se desdobram em uma infinidade de rios, igarapés, afluentes, numa geografia de água que, quando não invade tudo, faz-se presentir a sua volta, em sua permanência, em seu ritmo. Ou seja, são discursos de uma nação de águas. Nesse sentido, quando La Condamine circundou a Ilha do Marajó e chegou ao Forte de Macapá, no dia 18 de janeiro de 1744, a paisagem da floresta da região o impressionou, mas foi o fenômeno da Pororoca que mais lhe chamou atenção,

[...] **Entre Macapá e o cabo Norte**, no lugar em que o grande canal se acha mais apertado pelas ilhas, e, principalmente, **defronte da foz do Araguari**, que deságua no Amazonas pelo lado norte, o fluxo do mar oferece um fenômeno único. Durante os três dias mais vizinhos do plenilúnio e do novilúnio, ocasião das marés mais altas, o mar, em vez de empregar seis horas para subir, chega em um ou dois minutos ao seu máximo: logo se vê que isso não pode ocorrer tranquilamente. Ouve-se de uma ou duas léguas de distância um barulho aterrorador que anuncia **a pororoca**: é o nome que os índios daí atribuem a tão terrível enchente. À medida que ela se aproxima, o rumor aumenta e bem cedo se vê um promontório de água de **12 a 15 pés (de 3,5m a 5m) de altura**, e logo a seguir um outro, e outro ainda, e não raro um quarto, que se seguem de perto, e que preenchem toda a largura do canal; a vaga acomete com uma rapidez prodigiosa, rompe e arrasa tudo quanto lhe resiste. Eu vi, nalguns lugares, um grande bloco de terra arrebatado pela **pororoca**, grossas árvores erradicadas, devastações de toda espécie. Por onde quer que ela passe a assolação é completa, como se se tratasse de uma varredura cuidadosa. As canoas, as pirogas, os barcos não têm outro meio de furtar-se ao furor dessa “barra” (é o nome que se lhe dá em Caiena), senão ancorando num lugar de muito fundo (LA CONDAMINE, 2000, p.117).

O texto de La Condamine expressa um modelo de discurso europeu, francês neste caso, da modernidade emergente, por meio de um gênero que apresenta, a cada dia, mais interesse na Europa. Este é o chamado literatura de sobrevivência, com suas histórias de navegação, de perigos enfrentados, de maravilhas e curiosidades vistas, com narrativas com foco na paisagem física e silêncios da paisagem humana. A imagem que vai dando a sua viagem esta dominada pelo pensamento científico, mas também é atravessada pela hesitação frente aos elementos fantasiosos que procura explicar racionalmente e nunca levando em consideração os saberes dos povos locais, colocando-se em uma posição de superioridade em relação à visão do Outro.

Os índios das missões e os selvagens que gozam de liberdade são tão limitados por não dizer tão estúpidos quanto os outros, e não se pode

ver sem humilhação o quanto o homem abandonado à natureza, **privado de educação e sociedade, pouco difere das bestas** (LA CONDOMINE, 2000, p. 60).

O discurso racionalista, que organizou o pensamento moderno sobre a Amazônia amapaense carregava sobre si o mito do eurocentrismo, da sua superioridade, seguida do desconhecimento do Outro que, de acordo com Said (2011), as raças submetidas simplesmente não tinham o que era bom para elas. A Europa, como lugar de enunciação, classificou o restante do mundo com base em critérios próprios e arbitrários, desenvolvendo “uma concepção de humanidade, segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2013, p. 75).

Essa concepção de que o europeu é o sujeito racional e a Europa moderna o momento mais avançado de um caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie nega ao não europeu e à não Europa a capacidade de conhecer e de pensar, ou seja, configura-se como um processo de dominação epistemológica. Os viajantes se constituíram como sujeitos privilegiados da modernidade e aparecem como a expressão da ansiedade frente ao conhecimento. Por outro lado, a utilidade que seus governos deram a esses conhecimentos e a essas viagens se inscrevem mais precisamente na conformação de um sistema de poder, segundo Mignolo (2003), de uma "geopolítica do conhecimento", em que Walsh (2008) caracteriza esta formação e articulação epistemológica como "colonialidade do saber", e explica que este é o posicionamento do eurocentrismo como a única perspectiva de conhecimento, descartando concomitantemente a existência e a viabilidade de outros saberes e racionalidades epistêmicas, assim como outros conhecimentos que não sejam da mesma matriz dos homens brancos europeus ou europeizados.

A prática colonizadora sempre priorizou o silenciamento da cultura colonizada e impôs uma cultura eurocêntrica para povos considerados bárbaros, com muitas práticas violentas que na Amazônia amapaense foi oficializada por uma série de reformas. A exemplo disso, na região de Macapá no século XVIII, foram criadas escolas primárias no aldeamento indígena de Sant'Anna de Macapá para o ensino da língua portuguesa em detrimento das línguas nativas. Os colonizados, como forma de resistência, sujeitaram-se a aprender a cultura dos dominadores, no campo da atividade material, juntamente com a prática cristã e a assimilação da língua dos dominantes como “manhas necessárias” para a sobrevivência física e cultural dos oprimidos (FREIRE, 2000). Os colonizados resistiram de várias formas, dentre

elas, pelo processo de apropriação da cultura europeia como as práticas cristãs e a assimilação da língua dos dominantes como “manhas necessárias” para a sobrevivência física e cultural dos oprimidos (FREIRE, 2000). A essa forma de resistência, Streck (2006) denominou de "Pedagogia da sobrevivência" da qual pouco ainda se sabe por que é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de se alimentar e curar, enfim, de viver.

No decorrer dos séculos XVIII e XIX, uma série de reformas tomou corpo no norte da América portuguesa, dentre elas as relacionadas ao campo da educação. Nesse contexto, a Comarca de Macapá serviu como laboratório de projetos pilotos que mais tarde foram aplicados em outras províncias do império, como foi o caso da Lei do Diretório dos Índios¹⁰ e a implantação da Instrução Pública Primária em suas diversas formas.

2.1.1 O ensino primário no Aldeamento indígena de Sant'Anna de Macapá

Segundo o relato do Padre João Daniel – um jesuíta que viveu na Amazônia, entre os anos de 1742 a 1757 –, durante a gestão de Francisco Mendonça Furtado, governador da Província do Grão-Pará e Maranhão (1751 a 1759), a região de Macapá se destacou como sendo a primeira em que foi introduzida nas missões indígenas a língua portuguesa e terem criado escolas para ensinarem meninos e meninas a ler e escrever em português. No entanto, apesar da obrigatoriedade, houve resistência dos pais dos alunos retirando eles das aulas.

Nos anos de 1750 até 1760 em que governou aqueles estados Francisco Xavier de Mendonça Furtado, se empenhou este general em que se metesse, **e introduzisse as missões dos índios a língua portuguesa**, alegando para aresto que assim se tinha praticado nas conquistas das Índias e Ásia, e logo nos seus princípios, e que desde então se conservava naquelas nações a língua portuguesa; e que já que se não tinha introduzido na América portuguesa nos seus princípios, ao menos ainda que fosse tarde que fosse se introduzindo; e que para isso se **metesse escolas nas missões**, a que acudissem e se **ensinassem os meninos e meninas a ler e escrever, em português**, e de fato se principiaram **quase em todas as missões as escolas para meninos**, escusando-se os missionários de escolas das meninas por não lhes pertencerem; e as mesmas dos meninos introduzidas perseveraram pouco por se retirarem pouco a pouco os meninos, porque os pais os queriam rústicos como eles do que sábios (DANIEL, 2004, p. 334, Volume II).

¹⁰ Diretório dos Índios foi uma lei elaborada em 1755 e tornada pública em 1757 por D. José I, rei de Portugal, através de seu ministro, o Marquês de Pombal, que dispunha sobre os aldeamentos indígenas, elevando estes à condição de vilas ou aldeias, administradas por um diretor (COELHO, 2006).

O ensino da língua portuguesa foi imposto para facilitar a comunicação dos brancos europeus com os indígenas, mesmo havendo uma diversidade de idiomas e linguagens próprias dos indígenas que habitavam a Amazônia. A escola era base de suporte para o processo civilizador na Amazônia, uma vez que, de acordo com o padre Jesuíta, as escolas de "ler e escrever" deveriam ser introduzidas nas missões dos índios "como meio único e mais proporcionados de os civilizar" (DANIEL, 2004).

A atenção com a educação escolar indígena, enquanto instrumento adequado para o ensino de língua portuguesa aos nativos, foi uma marca na gestão de Mendonça Furtado, evidenciada em várias ações políticas, como por exemplo, a ordem dada a Francisco Portilho de Melo, sobre a política educacional a ser cumprida no Aldeamento de Sant' Anna de Macapá, mas diferente de outros aldeamentos que, segundo Ravena (1998), estabeleciam-se sob a tutela de missionários. Mendonça Furtado contratou um conhecido traficante de Índio, Francisco Portilho de Melo, para administrar o aldeamento de Sant'Anna de Macapá, aliando às competências de Portilho no trato com os indígenas aos recursos da Coroa portuguesa.

[...] V. M. segurarà a esses Principais que S. Maj. lhes manda observar inviolavelmente todas as condições com que se desceram, e que os manda tratar como aos seus vassallos brancos, e que para se fazerem capazes, assim das honras que o mesmo Senhor for servido fazer-lhes, como de comerciarem, e serem homens livres, **ordena que seus filhos aprendam a ler e escrever a língua portuguesa**, para o que vai **um Mestre para abrir escola**, ao qual V. M. mandará dar **dois pescadores e um caçador**, cujo ordenado por ora há de ser pago por conta da Fazenda Real; V. M. aplicará a essa gente o quanto lhe importa **que esses rapazes saibam o que se lhes manda ensinar, para que os mandem à escola com boa vontade** [...] Belém do Pará, em 24 de abril de 1753 (MENDONÇA, 2005, Tomo I, p. 452).

Mendonça Furtado orientou Portilho sobre a construção de uma escola, onde os indígenas deveriam aprender a ler e escrever a Língua Portuguesa e para a qual seria destinado um mestre e seus salários seriam pagos pela Fazenda Real além de serem dados a estes mestres três índios, dois pescadores e um caçador. Na visão do europeu recém-chegado às novas terras, somente os índios deveriam trabalhar e que a todo branco é injurioso pegar em instrumento para cultivar as terras, pois, enquanto eles tivessem os índios da pescaria e da caça, a alimentação estaria garantida. Essas instruções foram reafirmadas ao ajudante, José de Barros, quando Portilho precisou se ausentar de Macapá, para tratar de negócios no Rio Negro.

[...] tendo por primeiro e principal objeto desta importante diligência a civilidade daqueles índios, não perdoando a meio algum de o conseguir, e fazendo com que os **rapazes frequentem a Escola** que deve ser o primeiro princípio de conseguir aquele

fim, e **instruindo-os sempre na Língua Portuguesa** [...] Gurupá, 21 de outubro de 1754 (MENDONÇA, 2005, Tomo II, p.293).

Nessas instruções, Mendonça Furtado orienta o substituto de Portilho para o envio de mestre-escola, estabelecimento de escolas, requerimento da participação indígena na manutenção do mestre e incentivo dos pais para que enviem seus filhos à escola; estratégias estas que mais tarde foram colocadas em prática com a criação dos Diretórios dos Índios de 1758. Embora a construção de uma igreja não tenha sido mencionada, depois do aldeamento instalado, um clérigo faria uma visita para realizar missas e atender a quisessem se confessar. Assim,

Nestas canoas, ou poucos dias depois, **irá um Clérigo para confessar e dizer Missa**, a essa gente, porque não é razão que estejam sem Pastor, e também porque esquecendo-se, e faltando ao serviço de Deus Nosso Senhor, não pode haver bom sucesso, nem esperar coisa que boa seja. A este Padre, deve V. M. dizer aos índios que tratem com respeito, e lhe tenham toda a veneração. Belém do Pará, em 24 de abril de 1753 (MENDONÇA, 2005, Tomo I, p. 452)

A prioridade de Mendonça Furtado era a língua depois a religião e a principal preocupação eram os mestres-escolas e depois os párocos. De acordo com Ravena (1999), Macapá também foi laboratório para o início de utilização de pároco e clérigo no lugar de missionários na Amazônia. No caso do aldeamento de Sant'Anna de Macapá, o chefe espiritual teve seus poderes limitados.

A edificação de escolas e o preenchimento dos cargos de mestres não eram tarefas fáceis na Amazônia Colonial, tanto que o sucessor de Mendonça Furtado, o capitão Manoel Bernardo de Mello e Castro, em agosto de 1760, ao visitar as vilas do interior do Grão-Pará, pôde verificar o "estado do ensino" e a situação das escolas, em São José de Macapá, "erigio escollas de escrever", também passou um "bando a toque de caixa" para que anunciassem ao povo que mandassem nossos "meninos e adolescentes as escolas", determinou aos oficiais da Câmara a "dar-lhe conta do progresso que tinham os meninos nas ditas escollas" e cobrou atitude e desempenho dos seus subalternos. Após a instalação das escolas, o desafio seguinte era conseguir pessoas capazes de assumir o papel de mestres-escolas, tanto que, em novembro de 1761, uma das soluções foi recorrer aos párocos para assumir a função nas cidades e vilas que tinham carências de professores "Belém, Bragança, Ourém, Macapá, Vistoza, Mazagão, Santarém e Cametá".

A formação de professores também já era pauta das discussões entre os jesuítas na Amazônia e contemplava a criação de um Seminário para meninos índios "mais sabidos de

cada missão" com o objetivo de "voltarem as suas missões já mais instruídos" para que pudessem ser "mestres dos outros". Houve também a proposição de um Seminário misto, no qual se juntavam aos meninos índios alguns outros "filhos dos brancos e europeus bem criados, de quem com a vigilância e cuidado dos mestres, aprenderão os costumes". Além disso, a criação de um Seminário para meninas foi realizada, tal como relata Daniel (2004):

E se as meninas se juntassem também em outro Seminário, onde com boas mestras aprendessem também a ler e as mais artes próprias daquele sexo, seria outro meio para civilizarem aquelas nações e para se aumentar as suas aldeias. [...] E estas meninas depois de crescidas **voltando para as suas missões podem ser mestras de outras**, e por este modo abrangerá todas o mesmo fruto (DANIEL, 2004, p. 339, Volume II).

A criação desses seminários servia para conter os índios novatos que fugiam para o mato. Desse modo, estando eles nos seminários, mantinham-se os filhos na mesma cidade e ficavam reféns da sua permanência. No entanto, Daniel (2004) recomenda que, enquanto os seminários não fossem criados, seria necessária a criação de escolas nas povoações dos índios, na quais não só se ensinassem os primeiros rudimentos a ler e a escrever, mas também muito mais acerca da doutrina cristã e dos bons costumes.

Em 1759, Francisco Xavier de Mendonça Furtado reportou ao secretário do Ultramar os resultados positivos da introdução da língua portuguesa e a sua eficácia na consolidação da união de brancos e índios. No ano seguinte, chefiando aquela Secretaria de Estado, notificou a Manoel Bernardo de Mello e Castro, chefe do governo da capitania do Pará, a ida do professor de gramática, Euzébio Luiz Pereira Ludon, com o objetivo de introduzir um novo método de estudos, e o envio de material de ensino matemático. No ano de 1766, Mendonça Furtado exigia do então governador, Fernando da Costa de Ataíde Teive, um relatório sobre as escolas existentes nas povoações e já adiantava que a resistência infantil à escola era comum, mesmo entre os portugueses, como que indicando a quem cabia a responsabilidade por qualquer eventual insucesso (COELHO, 2008).

O século XIX foi a nível mundial, nas sociedades ocidentais, o século da monopolização do ensino elementar, por meio da colonialidade pedagógica sobre a qual se sustenta a colonialidade do poder (STRECK, 2010; QUIJANO, 2002). Assim como ocorreu em outros países do mundo ocidental, a escola deveria cumprir a função de homogeneização cultural e de diferenciação social (VEIGA, 2006). Dessa forma, a colonialidade pedagógica se refere, então, aos processos (e seus efeitos) de subalternização, invisibilização e silenciamento

de saberes locais por diversas formas, as quais vamos buscar compreender como ocorreu na Comarca de Macapá no século XIX.

No Brasil oitocentista, o processo de escolarização foi um dos elementos centrais na afirmação do Estado Imperial, dadas as amplas funções atribuídas à instrução no movimento de construção da nação brasileira e sua organização e regulamentação não poderiam ficar senão a cargo do Estado. No entanto, algumas características da região amazônica dificultaram a implantação do projeto educacional no século XIX. Para Rizzini (2005), a extensa área geográfica ocupava cerca da metade do território brasileiro com baixa densidade populacional, o que obrigava as famílias que exerciam atividades a uma mobilidade desfavorável exigida pela formação escolar.

Segundo o relatório do presidente Bernardo de Souza Franco, em 1839, era "lastimosa" a situação da Instrução na Província do Pará. Existiam 37 cadeiras de primeiras letras, das quais 23 estavam vagas; foi realizado concurso, mas os candidatos a mestres não compareceram (PARÁ, 1839, p. 4). Nas primeiras décadas, após os conflitos da Cabanagem, os governos das províncias da Amazônia se empenharam na criação de uma legislação que regulamentasse a criação de escolas públicas voltadas para a educação do povo, não só das capitais, mas das vastas áreas do interior.

As epidemias e os conflitos sociais também dificultaram o processo de escolarização no interior amazônico. Na Vila de Macapá, em 1846, uma carta do juiz de órfãos, endereçada ao vice-presidente da Província do Pará, mostrou a situação das crianças e adolescentes daquela vila, cuja maioria eram crianças e adolescentes em situação de abandono e muitos perderam seus pais na epidemia da cólera de 1840 e outros nos conflitos da Cabanagem, somadas a outras que viviam na miséria com suas famílias, sem educação ou qualquer cuidado (RICCI, 2013; BELTRÃO, 1999).

Diante disso, o juiz de órfãos da Vila de Macapá solicitou com urgência o acolhimento para esses indivíduos nas casas de atendimento a menores desvalidos em Belém. Em resposta, "o presidente ponderou que havia dificuldades para atender tal solicitação devido à regulamentação estabelecida, quanto à quantidade de vagas ofertadas pelas instituições de meninos e meninas desvalidas" (PARÁ, 1846, p.19).

A escola pública da Amazônia, no período imperial, foi uma instituição que desbravou os desertos da região, instalando-se nos locais onde houvesse 10 ou 15 crianças para estudar. Essas escolas nasciam enraizadas nas pequenas localidades, pois geralmente a proposta de sua criação provinha do próprio local, por professores ou moradores. Os contatos entre o interior

amazônico e a capital "eram amplos, quase sempre estabelecidos pelas relações políticas e partidárias, amparadas pelos laços familiares" (FIGUEIREDO, 2008, p.36).

No século XIX, no processo de formação da nação brasileira, havia uma distinção fatal entre os nascidos na metrópole e os que nasceram na colônia, o que causou o denominado colonialismo interno no processo de formação dos Estados nacionais nas ex-colônias das Américas, gerando conflitos entre essas elites que afetavam diretamente a Instrução Pública no interior das províncias no Brasil no século XIX.

Os Estados de origem colonial e imperialista e suas classes dominantes, de acordo com González Casanova (2009), refazem e conservam as relações coloniais com as minorias e as etnias colonizadas que se encontram no interior de suas fronteiras políticas, mas também com as diferentes instâncias internas dentro e fora do Estado, estabelecendo relações hierárquicas de poder, fundamentadas na perspectiva de "raça", retirando a procedência geográfica e conotando novas identidades, hierarquias e papéis sociais, o que serviu para "outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista" (QUIJANO, 2005, p.2).

No entanto, para manter essa dominação, era necessário um aparelho burocrático militar capaz de defender ou impor os interesses da elite dirigente, seja interna ou externamente. Diante disso, a partir da década de 1840, a colonização militar entrou em pauta nas esferas decisórias do governo imperial (NUNES, 2012). Principalmente por conta da instabilidade política ocasionada por diversos motins de cunho popular nas várias regiões do Brasil, durante o Período Regencial, instalando, na Comarca de Macapá, a primeira Colônia Militar do Brasil, em 06 de maio de 1840, onde foi também implantada uma das primeiras aulas de Instrução Pública Primária na região, com o objetivo de receber meninos órfãos e desvalidos, os enjeitados e as crianças pobres.

2.2 INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE CRIANÇAS ÓRFÃS E DESVALIDAS NA COLÔNIA MILITAR PEDRO II

A Colônia Militar Pedro II situava-se na Comarca de Macapá, na margem esquerda do rio Araguari, entre os rios Tracajatuba e Aporema, região próxima aos limites do Brasil com a Guiana Francesa. Ela foi inaugurada em 06 de maio de 1840, com 74 indivíduos entre praças, mulheres e crianças (TREZE DE MAIO, 1840, p. 39). Segundo o presidente da província do Pará, Antonio de Miranda, a Colônia Militar Pedro II foi criada para promover a colonização e a agricultura, num esforço para povoar o extremo norte da província (PARÁ, 1840).

A localização das colônias militares no Brasil indica os seus reais propósitos, ou seja, favorecer o policiamento e controle social, principalmente prevenindo e combatendo a formação de quilombos, o que fica muito evidente no caso da colônia militar enfocada neste estudo (NUNES, 2012), na qual autoridades da província do Pará, em agosto de 1837, ordenaram a destruição de um mocambo não muito distante de Macapá.

Essa relação colonial de dominação entre europeus e não europeus legitimou a dicotomia superioridade/inferioridade, ou seja, “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (MIGNOLO, 2005, p. 02). O governo paraense informou ao Ministério da Justiça, em setembro de 1848, que, nas imediações da Comarca de Macapá, haviam se formado perigosas reuniões de malfeitores e escravos fugidos, que colocavam em susto os habitantes desta região (PARÁ, 1848). Em razão disso, fundamenta-se o caráter eurocentrado do padrão de poder, permitindo a consolidação das colonialidades do poder, saber e também pedagógica.

Além disso, a proposta de criação de Colônias Militares na Amazônia, além de proteger, é justificada no combate contra “bárbaros”, com o objetivo de civilizá-los e torná-los humanos. Com o objetivo de povoar a Colônia Militar Pedro II, o governo provincial se comprometia a fornecer “brindes, ferramentas e vestuário, como meios necessários e próprios para angariar a amizade e união dos índios”. Eram prometidas, também, gratificações para os colonos, tais como angariar um índio e o fazer habitar a colônia (valor igual a três meses de soldo) ou casar com uma índia e com ela habitasse a colônia (cinquenta mil réis e terras para cultivo) (APEP, 1840). Ou seja, a Colônia Militar tinha também uma missão civilizadora, pois, segundo Dussel (2008), a práxis da dominação colonial se fundamenta na noção de que a cultura dominante outorga a outros benefícios da civilização.

No contexto do século XIX, uma das ações dessa missão civilizadora de dominação dava-se por meio da monopolização dos saberes elementares pelo Estado, no qual criou-se uma hierarquia entre escolarizado/não-escolarizado, produzindo novas relações de poder e colonialidades entre os grupos sociais, indicando outra configuração social, como na monopolização da força física. A monopolização dos saberes pelo Estado diluiu as relações de saber na sociedade, particularmente entre as populações pobres, fazendo desencadear todo um movimento de contenção dos seus saberes e, com isso, tornando possível a delegação da educação dos seus filhos ao Estado (VEIGA, 2002).

As primeiras escolas de ensino primário no Brasil, no século XIX, funcionaram no âmbito de instituições militares como arsenais do exército, da marinha e colônias militares como a da Comarca de Macapá. A Colônia Militar Pedro II também cumpriu o papel de receber os meninos órfãos e desvalidos, os enjeitados e as crianças pobres. Nessa colônia, era oferecida a Instrução Primária e a aprendizagem profissional com o objetivo de formar futuros operários e militares para a província do Pará.

A justificativa para a criação destas escolas era a de ocupar o máximo de indivíduos pobres no objetivo de resguardar a sociedade contra o risco de violências e de revoltas, retirando os mais jovens das ruas, ensinando-os um ofício, e transformando “vadios potencialmente perigosos” em trabalhadores obedientes (MÜLLER, 2009). As ações do Estado no propósito de inclusão dos pobres e trabalhadores à escola pressupõem homogeneização das relações sociais, que, por sua vez, somente se estabeleceram como homogêneas por meio de práticas regulamentadoras e controladoras das diferenças. Isso implicou na homogeneização das relações de gênero, constituída na afirmação da inferioridade feminina; de etnia, pela inferiorização dos negros e mestiços; e de classe social, pela estigmatização dos pobres (VEIGA, 2017).

Segundo Nascimento (1999), os chefes de polícia recebiam um valor em dinheiro estipulado pela Côrte Imperial por cada menor entregue às instituições militares, mas este valor não era restringido somente aos menores. O recrutamento militar forçado tinha início com o término do período do alistamento voluntário, que era de trinta dias após a publicação e afixação do edital em local público. Passados os trinta dias da fixação do edital, tinha início o recrutamento forçado, "o pega", como ficou registrado na memória coletiva da população.

2.2.1 Criação da primeira colônia militar do Brasil

Na década de 1850, havia 22 colônias militares em todo o Império, sendo que a primeira a ser criada foi a Colônia Pedro II, na região contestada de Macapá em 1840. As demais foram fundadas entre 1850 e 1859. De acordo com Elias (2001, p.16), o poder estatal se baseava num duplo monopólio: o monopólio fiscal (que centraliza o imposto e possibilita a retribuição em dinheiro e não mais em terras) e o monopólio militar (que garante a pacificação do espaço social). No caso do Brasil Império, esse poderio militar pode ser observado na Comarca de Macapá no século XIX.

Quadro 6 Colônias e Presídios Militares criados no Brasil na segunda metade do Séc. XIX

Províncias	Denominação	Data de Criação
PA	Colônia Militar Pedro II	1840
	Colônia Militar de São João do Araguaia	1850
	Colônia Militar de Óbidos	1854
MA	Colônia Militar de São Pedro de Alcântara de Gurupi	1853
PE	Colônia Militar de Pimenteiras	1850
AL	Colônia Militar de Leopoldina	1850
MG	Colônia Militar do Urucu	1854
GO	Presídio de Santa Bárbara	1854
	Presídio de Santo Antônio	1854
	Presídio de Santa Cruz	1855
	Presídio de Santa Leopoldina	1856
	Presídio de Monte Alegre	1857
MT	Colônia Militar de Dourados	1856
	Colônia Militar de Nioac	1855
	Colônia Militar de Lamare	1859
	Colônia Militar de Miranda	1859
	Colônia Militar de Brilhante	1855
SP	Colônia Militar de Avanhandava	1858
	Colônia Militar de Itapura	1858
PR	Colônia Militar de Jataí	1851
SC	Colônia Militar de Santa Teresa	1853
RS	Colônia Militar de Caseros	1853

Fonte: Brasil (1862)

No caso da província do Pará, o jornal *Treze de Maio* publicou no dia 16 de maio de 1840 nota do presidente João Antônio de Miranda sobre a intenção de fundar a colônia militar D. Pedro II, às margens do rio Araguari na Comarca de Macapá, descrevendo que:

Das inclusas instruções dadas ao comandante do destacamento, que acaba de partir para o rio Araguari, a fim de estabelecer-se com ele uma colônia militar com o título de Pedro 2º verá V. Ex. não só que em nada se alteraram as ordens de meus antecessores, que por ventura lhes fossem transmitidas relativamente ao convite de famílias, que quisessem ir habitar aquele e outros rios, mas ainda conhecerá que o governo toma o mais vivo e decidido interesse em povoar as margens do rio Araguari e muitos outros pontos ao norte da linha que oferecem inúmeras proporções à vida e infinitos recursos à especulação e à indústria (TREZE DE MAIO, 1840, p. 6).

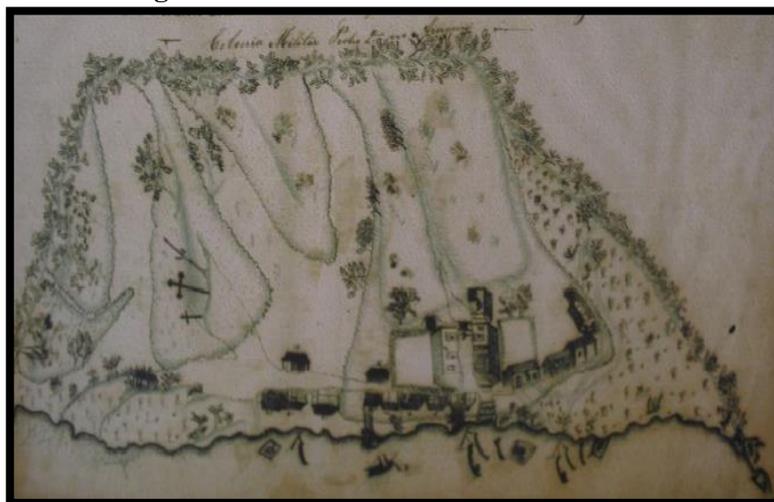
É importante destacar que essa preocupação com a colonização dessa região vem desde o período colonial. Porém, foi na primeira metade do século XIX que a tensão na fronteira franco-brasileira se tornou mais evidente. Para Medeiros (2006), a Colônia Militar surge:

Nos receios do governo imperial causados pela constatação do estabelecimento do posto militar francês no rio Amapá. Ao final dos anos 1830, o governo demonstraria a preocupação em reforçar a ocupação ao longo de rios que desaguavam da Guiana brasileira, Cabo do Norte, em direção ao Amazonas (MEDEIROS, 2006, p. 113).

Ao longo do processo político de definição dos limites fronteiriços entre Brasil e Guiana Francesa no século XIX, a Colônia Militar Pedro II, no rio Araguari, foi a primeira experiência do projeto de colonização das fronteiras do Brasil, iniciado em 1840. É notória a tentativa do governo provincial de convencer os leitores do jornal *Treze de Maio* a participarem da "nova" política de colonização da fronteira, usando o discurso de que as colônias lhes ofereceriam “inúmeras proporções à vida, e infinitos recursos à especulação e à indústria”.

Esse convite vinha essencialmente com o interesse do Estado de incentivar a colonização dessa terra "distante" e "erma" (GOMES, 1997). Contudo, esse não era o único interesse por parte do Estado nestas regiões de fronteira, pois havia também o que Bezerra Neto (2010, p. 163) descreve como a significativa “presença de escravos fugidos [...], índios, desertores, réus da justiça brasileira e toda sorte de aventureiros [...]”. Portanto, o governo necessitava tomar posse do território por meio de postos militares, no caso do vale do Araguari, a criação da Colônia Militar Pedro II, objetivando proteger a soberania nacional e civilizar os colonos. De acordo com a planta da Colônia Militar Pedro II, ela estava organizada da seguinte forma: era formada pela casa do diretor, quartel, jardim, dispensa, enfermaria, casa dos colonos, capela, casa do capelão, uma praça e um cemitério, que respectivamente ilustram a vida política, militar, religiosa e social que existia dentro das fronteiras internas da colônia.

Figura 7 Planta da Colônia Militar Pedro II



Fonte: Silva (2013)

A colônia militar Pedro II deveria ser constituída por brancos e indígenas (a serem recrutados pelos colonos), povoando, produzindo e defendendo a fronteira norte do Brasil. Ou seja, não haveria a participação de escravos negros e de estrangeiros, o que se tornava uma tarefa difícil, pois após a Cabanagem, a demografia da província do Pará, ficou consideravelmente reduzida (SILVA, 2013; DI PAOLO, 1985). Diante disso, o governo oferecia auxílios e gratificações aos colonos e “dissidentes” da Cabanagem refugiados na região, que estavam em situação de anistia, segundo o decreto que havia sido expedido pelo governo imperial, a juntarem-se à colônia (APEP, 1840).

A Comarca de Macapá, enquanto região de fronteira, compreendia a região entre o rio Araguari e o rio Oiapoque. O território contestado pela França provocava uma suposta neutralidade para este domínio, deixando a região aberta à vista mercantil e aos aventureiros de várias nacionalidades. Essas possibilidades (a neutralidade e o comércio) permitiram que os nomeados fugitivos (escravos, índios, soldados, desertores e franceses), de outras localidades, ocupassem a região de Macapá. Segundo Gomes (1999, p.233), “a fronteira era para além de um refúgio geográfico, era um esconderijo social e econômico perfeito naquele contexto amazônico”.

2.2.2 Colônia Militar Pedro II, às margens do rio Araguari

A colônia militar Pedro II foi fundada em 05 de maio de 1840, com os primeiros colonos que, de acordo com o jornal *Treze de Maio*, saíram de Belém com destino ao rio Araguari. O grupo de colonos era composto pelo alferes comandante Joaquim Manuel Bahia

de Menezes, sua esposa Joaquina Antônia do Espírito Santo, sua filha Luíza Margarida de Souza, 20 praças (soldados) do 8ª batalhão e 8 praças do 4ª batalhão de artilharia, com suas companheiras, alguns com filhos. Além do capitão de engenheiros José Freire d'Andrade Parreiras e o benemérito cidadão João Manoel Ferreira:

Estabeleci uma colônia à margem direita do rio Araguay, a qual tendo sido fundada com o título de Colônia Militar Pedro Segundo, mais conhecida como colônia Pedro Segundo. No dia 5 de maio de 1840, com setenta e quatro indivíduos entre militares, mulheres e crianças fundou-se a Colônia Pedro Segundo, ao som de uma selva viva (PARÁ, 1840, p. 66-67).

Com a fundação da Colônia Pedro II, esperava-se que o colono tivesse amor pela terra a ser colonizada, por isso, sua família iria junto, com a finalidade de evitar a deserção e os pedidos de transferência, devendo a pátria construir aí as estruturas firmes que garantiriam a soberania nacional. No entanto, a tarefa de arregimentar famílias para habitar a colônia não foi fácil. Em discurso de 15 de agosto de 1840, o presidente da província do Pará afirmou que:

A dificuldade de achar de pronto famílias que quisessem marchar para os lugares que fossem designados, dificuldade com que lutaram meus antecessores, levou-me a lançar mão de praças de primeira linha [...]. Tenho sido cauteloso em receber os que se oferecem, porque só quero trabalhadores e não ociosos que vão perturbar o sossego dela, introduzindo os maus costumes (PARÁ, 1840, p.67).

A escolha pelos praças de primeira linha para povoar a colônia militar Pedro II surgiu em decorrência da dificuldade de conseguir famílias dispostas a viver naquela região às margens do rio Araguari. Mesmo com os 29 militares e suas famílias que saíram de Belém e algumas famílias da vila de Macapá, o governo brasileiro criou medidas de povoamento da fronteira com incentivos e propagandas de colonização ao longo do rio Araguari (SILVA, 2013, p. 60).

Ao analisar os sujeitos que foram escolhidos para serem colonos da Colônia Pedro II, observa-se que todos foram selecionados com base no critério de possuir determinadas relações de interesse e de poder sobre a região de fronteira da Guiana Brasileira no século XIX. Considerando tais elementos, observa-se que as colônias militares do século XIX tinham três classes de colonos “1ª) os oficiais inferiores e mais praças de ‘prét’ (oficiais sem nenhuma patente); 2ª) os operários necessários para os trabalhos da colônia militar; 3ª) os que por consentimento do diretor morarem no Distrito da Colônia” (FARIA, 2009).

Os praças de "pret" e a baixa oficialidade do Exército eram o alvo das autoridades governamentais para serem os soldados colonos. O interesse era mantê-los no serviço militar,

investidos no papel de desbravadores e garantidores da ordem em lugares ermos e perigosos. Em compensação, poderiam se tornar pequenos proprietários de terras, quando terminassem seu tempo à disposição do país.

A preferência recaía sobre os soldados casados, que estivessem cumprindo ou já houvessem concluído o tempo de serviço militar e requeressem ir para a colônia. Era-lhes exigido bom comportamento e, pelo menos, dois anos no serviço militar. Nenhum soldado poderia servir na Colônia por um período inferior a um ano, mesmo quando estivessem completando o tempo de caserna exigido.

Contudo, a execução dos planos de atrair colonos para esta região de fronteira não transcorreu como as autoridades esperavam, pois eles afirmavam que dificilmente alguém sairia de seus lugares de origem para uma região onde não “houvesse recurso algum”. Mas, mesmo assim, algumas pessoas dirigiram-se para a colônia em razão de promessas feitas pelos oficiais, como o pagamento de soldos altos. Desta forma, a composição social dos “primeiros moradores da colônia era formada por 28 homens, 28 mulheres e 18 crianças” (TREZE DE MAIO, 1840, p. 39).

Outro ponto a se observar é a preocupação com a nacionalidade dos que deveriam ser colonos da Colônia Militar Pedro II. Todos deveriam ser brasileiros, pois a colônia militar estava localizada em uma região de fronteira, e se supunha que os estrangeiros não apresentariam os valores e interesses nacionais, conseqüentemente oferecendo risco à soberania nacional, já que a construção de um posto militar na fronteira simbolizava a soberania brasileira em sua fronteira (NUNES, 2012, p. 10).

Dentre os colonos, havia especializações nas atividades a serem desenvolvidas, como, por exemplo, os mestres carpinteiros e pedreiros, descritos em diversas fontes sobre o Pará Imperial. Quem descreve normalmente tais situações é outro colono com função específica: o cônego, que diferente dos demais, que estavam relacionados com uma área economicamente produtiva ou de manutenção da colônia, estava ligado à vida espiritual, realizando missas, batismos, funerais e casamentos. Mas, além dessas atividades, o cônego também tinha a função de instruir os jovens no conhecimento das primeiras letras e de um ofício.

2.2.3 Quartel dos Educandos da Colônia Militar Pedro II

A Colônia Militar Pedro II também cumpria o papel de receber os meninos órfãos, os enjeitados e as crianças pobres em geral, com o objetivo de formar futuros operários e militares. Conforme destacado antes, o ensino das primeiras letras ficava a cargo do capelão, assim como o ensino profissionalizante que era realizado nas oficinas (de carpintaria, marcenaria e olaria) montadas com o auxílio dos cofres públicos.

As oficinas de carpintaria e marcenaria tinham grande importância devido à localização da Colônia Militar Pedro II, às margens de um grande rio e no seio da floresta amazônica, onde se encontrava com facilidade madeira (matéria prima para as oficinas) e a navegação ser o meio de transporte básico na região. Sendo assim, o trânsito de pessoas, mercadorias e correspondências para Macapá e para Belém era realizado por canoas.

Figura 8 Canoa que navegava pelos rios da Amazônia no Século XIX



Fonte: Albert Frisch¹¹ (1867). In: Instituto Moreira Sales (2017)

Em 1840, no dia 3 de junho, o jornal *Treze de Maio* publicou a texto sobre a pretensão do governo da província de construir uma estrada interligando Macapá a Colônia Pedro II, reduzindo em 06 dias o tempo de viagem, em comparação com o deslocamento pelos rios, saindo do rio Amazonas e depois adentrando no Araguari.

¹¹Albert Frisch (1840-c.1905) nascido em Augsburg, na Baviera, foi, até o fim do século XX, um personagem tão misterioso na história da fotografia brasileira que muitos supunham nunca ter existido. Segundo essa hipótese, seria apenas um pseudônimo o “A. Frisch” que assinava a impressionante e pioneira série de 98 fotografias realizadas em 1867 na Amazônia – que incluem aspectos de fauna e flora e os primeiros registros de índios brasileiros da região (SALES, 2017)

O diretor da Colônia Pedro II, o tenente comandante Joaquim Bezerra de Albuquerque, em relatório enviado para o presidente da província, Fausto Augusto D'Aguiar, relata a dificuldade que era o trânsito entre esta colônia e as cidades de Macapá e Belém. O diretor chegou na colônia militar em 10 de março de 1852 (tendo saído de Belém em 8 de fevereiro do mesmo ano), ele descreveu sua viagem da seguinte maneira:

Dou parte a V. Ex^a que tendo partido dessa Capital a 8 de fevereiro último, cheguei em Macapá 19 e não tendo encontrado ali canoa da colônia tive de me demorar até 5 do corrente; e me emprestando o tenente Coronel da guarda nacional Procópio Antonio Rolla, uma canoa, parti daquela vila a 6 e aqui cheguei a 21 pelas 10 horas da noite, havendo alguma demora em viagem com virtude das grandes marés, chuvas e a extraordinária e misteriosa arrebentação da pororoca na foz do rio Araguari, que não obstante o eminente perigo que se encara até a entrada de sua embocadura, depois de uma hora de viagem rio acima, o encanto de sua navegação compensa e faz perdoar todos os sustos e incômodos passados: ele está muito longe de comparação com o gigantesco e majestoso Amazonas, mas a mansidão de suas cristalinas águas, constante largura de mais de 140 braças e elegância de suas margens incitam uma navegação comercial e convidam habitantes a desfrutar as suas produtivas matas (APEP, 1854, p. 16)

O diretor levava mais de um mês para chegar na Colônia Pedro II, dependendo das condições naturais favoráveis (tais como chuvas, marés e da pororoca existente no rio Araguari) e ainda depois do meio trajeto, a partir da vila de Macapá, dependia do empréstimo de uma canoa para concluir o percurso. Por meio de relatório, o capelão Estulano Alexandrino Gonçalves Baião informa ao então presidente da província, Fausto Augusto D'Aguiar, sobre a demora da chegada à colônia, “por falta de barco em Macapá, para o meu transporte para o rio Araguari, até o dia quatro do corrente mês em que parti pelas dez horas da manhã para a colônia, na qual cheguei no dia doze” (APEP, 1851, p. 1).

Apesar da dificuldade que era chegar ao Quartel dos Educandos da Praça Pedro II, essa instituição em 1841 teve 109 meninos alistados sob o comando do Capitão e Pedagogo Joaquim Belfort Gomes, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 Relação do número de educandos da Praça Pedro II e os ofícios que aprendiam

Ofício	Nº de Alunos	Ofício	Nº de Alunos
Carapinas Polieiros	10	Corrieiros	3
Carpinteiros de Machado	20	Pedreiros	10
Marceneiros	5	Alfaiates	8
Calafates	6	Ourives Cravador	1
Tanoeiros	4	Ditos	1

Ferreiros	3	Aprendizes de Cirurgia	2
Funileiros	12	Boticário	1
Serralheiros	8	Sem Ofícios	11

Fonte: Pará (1841, p.50)

Manter essas crianças em estabelecimentos militares, segundo Donzelot (2001, p. 16), era uma forma de colocá-las sob a vigilância e o controle de um Estado que começava a se organizar, sobretudo no século XIX, na gestação da população, retirando, das cidades doentes, mendigos e vadios.

Segundo Marcílio (2006, p. 208), a escolha do modelo asilar (colônias militares, colônias agrícolas, orfanatos, asilos e internatos) não foi feita ao acaso. Ao contrário, o asilo era visto “como um espaço único para a disciplina do corpo [e tinha] como objetivos educar, formar, proteger e corrigir menores abandonados”.

A profissionalização foi considerada no século XIX “o meio ideal para desenvolvimento do hábito e do amor ao trabalho e como uma forma de preparar meninos e meninas, para serem úteis à sociedade” (MARCÍLIO, 2006, p. 214). A principal vantagem percebida nesse sistema era a de que ele proporcionava a inclusão social de forma regulada ao se direcionar para um contingente populacional específico, capaz de dar assistência e servir de “medida de controle social” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 108).

As condições para a escolarização de crianças na Colônia Pedro II não eram das melhores. A fome fazia parte da realidade, levando à indisposição dos colonos e à propagação de doenças, pois, sem uma alimentação básica, as pessoas tornavam-se mais vulneráveis às diversas moléstias que dominavam a região, fortificando o discurso de fracasso do projeto educacional.

Em relatório de 8 de abril de 1853, o Sargento Serafim José Ferreira justificava porque alguns colonos não trabalhavam e nem estudavam diariamente: “não se trabalhou sempre o efetivo por falta de mantimentos de farinha de que deparou muita necessidade por causa de não ter aqui correio que se pode mandar daqui para fora” (APEP, 1853).

Mas nem só a alimentação escassa e as doenças contagiosas prejudicavam a Instrução Primária e o ensino de ofícios na Colônia Militar Pedro II. A falta de ferramentas básicas nas oficinas como machados e facões levou a frequentes reclamações dos responsáveis pela colônia junto ao presidente da província: “e conveniente ao pedido de que tomo liberdade remeter incluso, tomando-se nossa necessidade dos machados, facões, pelo inventário verá V. Ex^a a qualidade destes gêneros de ferramenta, que poderão ter um destino qualquer” (APEP, 1854).

Não demorou para que houvesse resistência dos próprios colonos diante de tais condições às quais foram submetidos. Em 31 de julho de 1855, em exposição apresentada pelo presidente da província do Pará, João Maria de Moraes, dava-se conta que em meados de maio, ocorrera uma rebelião na Colônia Pedro II, realizada pelos colonos, que assassinaram o seu comandante e o diretor, o tenente coronel Joaquim Bezerra de Albuquerque. O reverendo cônego capelão Estolano Alexandrino Gonçalves Baião só não foi assassinado porque conseguiu fugir. O delegado de polícia de Macapá informou que havia “feito marcha para a dita colônia logo que teve a notícia da sublevação” (PARÁ, 1855, p. 12).

No movimento de descolonização, segundo Fanon (1979), embora exista correspondência entre a violência praticada pelo colono e aquela operada pelo colonizador, ambas possuem natureza e propósito distintos. Enquanto a primeira objetiva manter a dinâmica de exploração e subalternidade, a segunda, isto é, a violência do colonizado contra o colonizador, almeja destruir um estado de coisas, refundar um território e, individualmente, desintoxicá-lo de sua condição desumanizada. Ou seja, a violência articulada pelos colonizados materializa, no decurso histórico, sua efetiva libertação e gestaria a criação de homens novos.

A colonização são milhões de seres humanos “a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo”, como denunciou Césaire (1955, p.12). Esta violência, com múltiplos matizes, procurou reduzir o outro colonizado a um ser inferior que habita uma zona de não ser (FANON, 1979, p. 26), um ser com potencial para ser humano, se convertido e domesticado, pela educação e pelo trabalho, virtudes civilizadoras eurocêntricas.

Educar reabilitando pelo trabalho crianças pobres e abandonadas foi a lógica empregada em colônias militares no Brasil no Século XIX, como foi o caso da Colônia Militar Pedro II, no vale do Araguari. Segundo Rizzini (2002), ao longo do século XIX, foram criadas instituições militares para profissionalizar as crianças desvalidas do Brasil. Essas instituições também tinham como objetivo a disciplinarização das classes populares a partir da educação de suas crianças, o respeito à hierarquia, a promoção da civilidade dos costumes e a introjeção do amor ao trabalho.

O estudo da Colônia Militar Pedro II possibilita o aprofundamento do conhecimento sobre a povoação das fronteiras da Comarca de Macapá, uma vez que, a partir das documentações, pôde-se perceber o projeto político, econômico e educacional que o Império brasileiro elaborara para os sertões do Grão-Pará. Além disso, a região foi habitada pelos mais

diversos tipos de pessoas – que, em sua maioria, não eram “grandes vultos”, mas pessoas comuns. Estas pessoas não foram passivas frente ao processo colonizador – neste caso específico, levado a cabo pelos oficiais –, reagindo de diversas formas à tentativa de “dominação” das autoridades, indo desde a indisciplina e “ócio” até rebeliões.

A experiências da primeira colônia militar do Brasil no século XIX, enquanto projeto piloto, contribuiu para expansão da Instrução Pública para outras províncias e revelou forma educativa e sujeitos da ação educativa que nos ajudam a compreender a configuração da Instrução Primária e da aprendizagem profissional de crianças órfãs e desvalidas na Colônia Militar Pedro II como alternativa de escolarização realizada no extremo norte do Brasil Imperial em região de fronteira. Essa forma de escolarização pensada pelas elites brasileiras que se autorrepresentavam como pedagogas da nação, entendiam este fato como parte do processo civilizatório, motivo este que gerou campanhas pela obrigatoriedade escolar e, até mesmo, pelo recrutamento por meio da força, visando a “inclusão de todas as crianças livres ao projeto civilizador [...]” (VEIGA, 2010 p. 265).

3 - INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA COMARCA DE MACAPÁ

A história da Comarca de Macapá tem relação direta com Portugal desde a criação da Vila de Mazagão cuja história não começa na região amazônica, mas na África, mais especificamente no Marrocos, que era uma cidade militar portuguesa fortificada, construída em 1514, mas que teve que ser abandonada em 1769, devido aos ataques do exército do sultão Sid Mohamed ben Abdallah. A retirada dos soldados e de seus familiares dessa cidade foi negociada pelo ministro de Portugal, Marquês de Pombal, que decidiu transferi-los para Amazônia.

A vila de Mazagão foi criada em 1770, em um antigo aldeamento indígena para abrigar as famílias de colonos portugueses, vindos da então possessão portuguesa na África. A estratégia colonizadora de criação de vilas na Amazônia tinha como objetivo impor uma cultura eurocêntrica para a população local, por meio de práticas violentas que foram oficializadas por uma série de reformas, como por exemplo, a Lei do Diretório dos Índios, que previa a utilização do trabalho compulsório indígena na construção de novas vilas como forma de aculturar e europeizar essa população (VIDAL, 2008).

As terras do Cabo do Norte, de acordo com Marin (1999), receberam um sopro de povoamento, entre 1752 e 1754, com a entrada de imigrantes portugueses – oriundos do

arquipélago de Açores, das lhas Canárias e da ilha Graciosa –, escravos africanos e índios levados para essa terra dos mais diversos lugares do vale amazônico e Macapá foi o primeiro núcleo populacional, que recebeu o status de vila em 1758 e foi a localidade que mais recebeu escravos africanos depois de Belém e Melgaço.

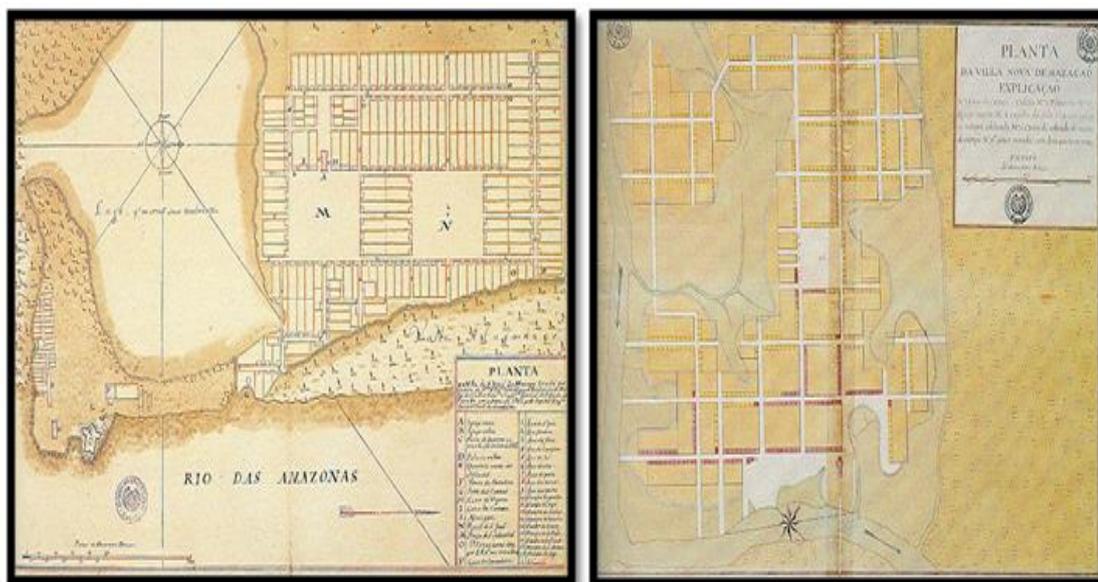
O núcleo mais estável dessa região era Macapá, em 1765, contava apenas com 800 moradores e, em 1778, 1.760 habitantes. Em 1832, chegou a 2.558 moradores distribuídos da seguinte maneira: 1.238 brancos, 242 índios livres, 341 pardos, 737 pretos, escravos e livres. Em 1763, 12 colonos receberam de forma desigual 156 vacas, 21 éguas e 8 touros, procurando incentivar a criação de gado nos campos de Macapá. Todavia, foi a agricultura a atividade mais incentivada pelos governantes (BAENA, 2004).

O povoamento dessa região começou a se intensificar no século XIX, com a descoberta de ouro e diamante na área e o crescimento da extração da borracha, que havia atingido altos preços internacionais na época. A descoberta de riquezas fez crescer as disputas territoriais, que culminaram com a invasão dos franceses em maio de 1895 e somente em 1900, por meio de uma Comissão de Arbitragem, formada em Genebra, foi garantida a posse da região ao Brasil que foi incorporada ao Estado do Pará com o nome de Araguari (LOBATO, 2012).

A Comarca de Macapá foi fundada localizada na foz do rio Amazonas com objetivo de povoamento e defesa do território. Foram criadas primeiramente a Vila de Mazagão (1769) e a Vila de São José de Macapá (1789) que foi elevada à condição de cidade em 06 de setembro de 1856. Nesse processo, o engenheiro militar Domingos Sambucetti teve importante papel, pois projetou a Vila de São José de Macapá junto à foz do rio Amazonas, assim como projetou a Vila Nova de Mazagão, também situada nessa região junto ao Rio Mutuacá.

No plano da Vila São de José de Macapá, existe um traçado ortogonal com a abertura de duas praças onde a Igreja e a Câmara Municipal são as referências institucionais. Este traçado esteve condicionado a uma área alagadiça conforme as marés da foz do rio e a um lago que eventualmente seca no período de maior calor. O traçado da Vila Nova de Mazagão teve também de se adequar à bacia hidrográfica, ou seja, aos terrenos que são invadidos pela água do rio através dos igarapés.

Figura 9 Planta das Vilas de São José de Macapá e Mazagão



Fonte: Valla (2015)

O relatório do viajante Ferreira Penna, após visitar a comarca de Macapá em 1874, descreveu a vila de Mazagão como sendo uma das vilas mais importantes da província com ruas muito bem alinhadas e cheias de pequenas casas cobertas de palhas, com uma população com cerca de 600 habitantes, 12 casas de negócios, uma escola primária para o sexo masculino e uma escola noturna. O relatório descreveu também a cidade de Macapá como uma das mais importantes da província por sua posição, pela sua grande Fortaleza de São José e pela sua salubridade além de possuir um grande número de casas distribuídas em diversas ruas traçadas em linha reta e duas praças bastante espaçosas, com uma população de cerca 800 habitantes, a cidade possuía uma escola primária para o sexo masculino e uma para o sexo feminino e também uma escola noturna (FERREIRA PENNA, 1874).

Ferreira Penna (1874) registrou também o envolvimento da população na extração do látex, pois era comum os trabalhadores desempenharem outras atividades durante o ano. Essa falta de dedicação a uma única ocupação e a extrema mobilidade da mão de obra eram duramente criticadas como sendo a origem dos fracassos na agricultura e na criação de gado, repercutindo na carência de diversos alimentos e na falta de "carne verde" (produtos agrícolas) em Macapá (p. 16).

Em 30 de março de 1896, o jornal "Pinzonias", lançado na cidade de Macapá em novembro de 1895, descrevia o que seria a rotina anual de um trabalhador comum:

Janeiro, [o trabalhador] está na cidade, assistindo festas do Ano Bom, Reis, etc. Daí até fim de fevereiro e metade de março, capina as roças; acabado esse serviço, e até fins de abril, faz farinha para gasto e negócio, transplanta o tabaco e deste cuida até o mês de maio, época da festa de Espírito Santo, que obriga sua presença na cidade, festa que emenda a de São João, São Pedro, etc. Acabadas as festas, mete mãos à fábrica de tabaco, fazer novas roças e a farinha para levar para o seringal. Todo este trabalho toma até mais de meio setembro, tempo próprio de se aparelharem para ir à cidade, assistir a festa de São José, que termina em meio do mês de outubro, data precisa de recolher-se ao seringal até o dia 20 de dezembro, que tem, por obrigação de costumes, de assistir, na cidade, a festa do nascimento de Cristo. E terminou o ano [...] (PINZONIA, 1896).

Todas essas críticas, de acordo com Paz (2015), convergiam para um único ponto: a extensão dos danos sociais e econômicos causados pelo boom gomífero às terras da Comarca de Macapá. Pois, embora o látex e outros produtos extrativistas constituíssem importante fonte de renda aos cofres públicos da cidade de Macapá, vila de Mazagão e Colônia Militar Pedro II, o jornal Pinzonias de 20 de setembro de 1896, não hesitou em declarar que “a borracha tem sido para as populações do nosso interior, a ruína moral e material, o embrutecimento e a morte!” (PINZONIA, 1896).

Nesse contexto, a Escola ainda não havia sido consolidada como principal espaço de instrução no Brasil e nas comarcas das províncias da Amazônia e os problemas eram ainda maiores. Na primeira metade do século XIX, a instrução formal coexistia com outros ambientes onde também se realizavam, sob as mais diferentes formas, práticas educacionais de caráter informal, particularmente nos recintos domésticos e religiosos. No Segundo Reinado, houve uma preocupação constante dos representantes do Estado, das “elites econômicas, políticas e intelectuais, frente à necessidade de controle social e da prevenção contra a desordem” (RICCI; LIMA, 2015).

Ao longo do Século XIX, a colonialidade pedagógica no processo de escolarização primária pôde ser observada por meio de diversos mecanismos articulados, tais como: a) a produção de dados estatísticos sobre a instrução pública como política de divulgação do Brasil na Europa; b) legislação escolar e política educacional; c) a constituição de um aparato técnico burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criar rede de poder e saber; d) condição de subalternidade de crianças e adultos; e) as resistências por parte dos sujeitos da prática educativa na instrução pública primária na Comarca de Macapá.

3.1 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

A província do Pará, no ano de 1851, possuía um grande contingente de crianças a ser instruídas. A população total da província era de 29.798 pessoas, sendo que 42,6% eram menores e, dentre esses, 6.776 eram meninos livres e 5.686 meninas livres, além das crianças escravas com 117 meninos e 136 meninas (PARÁ, 1851, p.7). Diante dessa demanda, os governantes da província empregavam, em seus discursos, os termos disseminar, difundir, propagar e estender a Instrução Pública a todos nas “mais longínquas localidades”.

Esses discursos estiveram presentes na legislação e nas ações educacionais dos presidentes da província. Notícia veiculada no jornal “Província do Pará” do ano de 1876 expressa a aspiração dessas autoridades de estender a Instrução Pública aos mais longínquos lugares do vasto território paraense:

[...] Queremos a instrução pública derramada por todos os ângulos, por todas as cidades, por todas as villas, aldêas, freguezias, povoações da província. Onde houver um fôlego humano para quem o alfabeto for um phantasma, um enigma indecifrável, ahi queremos um professor. Porque só assim atingiremos o pé de nação civilisada, porque emfim só a luz da instrução pode libertar o povo brasileiro da ignorância em que se debate [...]. (PARÁ, 1876, p. 3).

Esse anseio trazia consigo o desafio de como implementar e fazer funcionar as escolas públicas primárias, haja vista as enormes distâncias que separavam as cidades, vilas, freguesias e povoados do interior amazônico, tanto que o acesso a muitas localidades só era possível por meio dos rios. Apesar de todas essas dificuldades, houve, por parte do governo provincial, a partir da década de 1850, intensa mobilização em prol da expansão da Instrução Pública no interior da província.

Segundo o relatório do presidente da província do Pará, Fausto Augusto d’ Aguiar (1851), a situação da instrução primária encontrava-se em um estado de atraso e necessitava de uma reforma radical, quadro não muito diferente das demais províncias do Brasil império, cuja instrução pública era precária em todos os seus aspectos: falta de professores, material e prédios escolares, dentre outros aspectos já evidenciados por Gondra (2002), Faria Filho et. al (2006) e Nery (2013).

Diante dessa situação, em 27 de outubro de 1851, a Assembleia Legislativa Provincial do Pará, aprovou a Lei n. 203, que organizou a Instrução Pública na capital e no interior. No ano seguinte, para complementar a organização da instrução pública, foi estabelecido em 05

de fevereiro de 1852 o regulamento do Lycêo Paraense e das aulas de instrução pública primária da Província. A partir dessa organização da instrução pública, 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, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 8 Número de Escolas de Instrução Primária da Província do Pará (1852-1875)

Ano	Nº de Escolas	Masculinas	Femininas	Matrículas	
				Meninos	Meninas
1852	45	40	05	1.191	163
1853	49	-	-	1.266	180
1854	52	45	07	1.610	250
1856	75	-	-	-	-
1857	76	62	14	-	-
1859	80	64	16	3.102	577
1870	107	80	27	3.778	882
1872	164	92	72	-	1.012
1875	226	-	-	4.580	-

Fonte: Relatórios da Província do Pará (1852-1875)

Os dados escolares, divulgados pela diretoria de Instrução Pública da Província do Par baseavam-se em mapas enviados pelos professores públicos. Contudo, quase sempre não representava a totalidade, posto que os professores registravam o número de alunos matriculados, mas não os que efetivamente frequentavam as aulas.

Os dados estatísticos sobre a Instrução Pública Primária também serviam como política de divulgação do Brasil na Europa nas Exposições internacionais que durante o período imperial foi bastante intensa, nas quais o país participou de praticamente todas as reuniões internacionais e em algumas delas tendo a Instrução Pública Primária como destaque.

3.1.1 Política de divulgação do Brasil na Europa por meio da Instrução Pública

A participação do Brasil nas Exposições internacionais era de suma importância, pois segundo Vidal (2012) serviam de vitrines às inovações pedagógicas que se operavam no ensino elementar nos diversos países do mundo, além da possibilidade de fechamento de acordos econômicos e comerciais de fornecimento de materiais pedagógicos. E, dessa forma, significava desenvolver-se a partir de um projeto civilizatório que, segundo Faria Filho (2009, p. 19), esteve vinculado à “afirmação e ao fortalecimento dos Estados Modernos”. Esses eventos eram vistos como a festa do progresso e da civilização no mundo, portanto, as

províncias brasileiras deveriam procurar se destacar.

Para apresentação da Instrução Pública brasileira, nas Exposições na Europa, o governo brasileiro convocava intelectuais brasileiros para realizarem levantamento da situação da Instrução Pública nas províncias, como foi o caso do poeta maranhense Antônio Gonçalves Dias que, em 1851, recebeu a incumbência de observar o estado da Instrução Pública nas províncias do norte e nordeste, no qual elaborou um relatório que apresentou ao governo em 1852. Gonçalves Dias cumpriu um longo itinerário de um ano e três meses de duração, com passagem pelo Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Bahia.

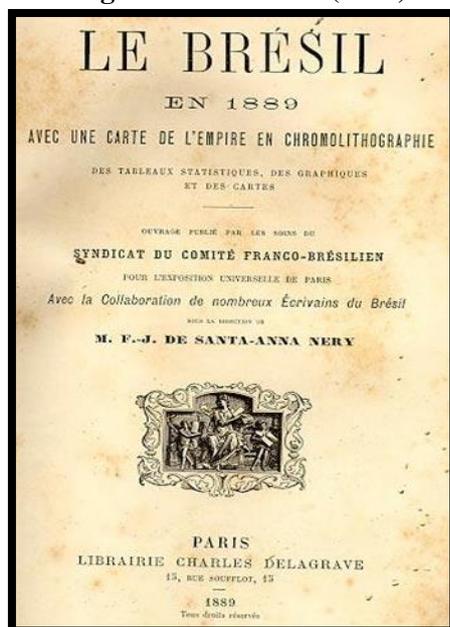
Durante as Exposições, os países fechavam também parcerias para realização de viagens de intelectuais europeus e norte-americanos para as terras localizadas na América do Sul, em especial, para a Amazônia, para fins de estudos científicos, haja vista que o século XIX ficou conhecido como o século da consolidação do conhecimento de todas as partes do globo. Dentre os intelectuais estrangeiros que passaram pelo Brasil e pela província do Pará, podemos destacar a viagem do casal de naturalistas norte-americanos, Louis e Elisabeth Agassiz, no período de 1865 a 1866 (ARAÚJO, 2017). Esses viajantes registraram suas impressões sobre a população local nativa, sua cultura, costumes, e descrição das paisagens com o estilo de vida local, dentre outros aspectos concernentes às características da economia local e uma visão geral sobre a Instrução Pública Primária no Brasil no século XIX (ALBUQUERQUE, 2013).

Um dos mais influentes representantes do Brasil e da província do Pará na Europa era o intelectual paraense Frederico Santa-Anna Nery, considerado um profissional propagandista competente e ativo, bem conceituado no exterior. No entanto, nos escritos, práticas e discursos desse intelectual, é possível observar a incorporação da ideologia civilizatória e racial que levava a uma relação eurocêntrica entre os intelectuais com seus locais de origem, como foi o caso de Santa-Anna Nery com a Amazônia, no sentido de impor padrões metropolitanos de civilização, impulsionando os projetos de atração de imigrantes para província do Pará e expansão da Instrução Pública aos moldes europeus.

Santa-Anna Nery participou da organização do pavilhão brasileiro na exposição universal de 1889 e teve um papel muito importante na exposição, uma vez que apresentaria o Brasil para o mundo, graças a sua influência em Paris. Também organizou o livro “Le Brésil”, lançado durante o evento. A publicação contou com uma vasta rede de colaboração, de pessoas ligadas à monarquia e a instituições como a comissão de publicidade do sindicato do

Comitê Franco-Brasileiro que financiou a obra.

Figura 10 *Le Brésil* (1889)



Fonte: Biblioteca do Senado (2018)

Quanto à Instrução Pública Primária, Santa-Anna Nery recorreu a uma série de fontes que incluía relatórios de presidentes de províncias, relatório dos inspetores de Instrução Pública, almanaques administrativos das províncias e um livro publicado por Carlos Leôncio de Carvalho. Como estratégia de convencimento em termos educativos, Nery estruturou sua narrativa operando comparações basicamente de duas maneiras, a primeira cotejava internamente as iniciativas brasileiras entre dois momentos históricos: um mais remoto (1869) e outro mais contemporâneo (1876); em seguida, comparou o Brasil com outras nações européias.

De acordo com os dados coletados analisados por Santa-Anna Nery, em 1869, havia 3.516 escolas públicas primárias no Brasil, com uma frequência de 115.735 alunos de ambos os sexos (VIDAL, 2012). Na província do Pará, no mesmo período, havia 106 escolas primárias com frequência de 4.710 matrículas de ambos os sexos. Isso significa aproximadamente uma escola a cada 2.394 habitantes livres, numa população estimada de 8.419, 672 habitantes livres pelo censo de 1872 (NERY, 2013). Santa-Anna Nery chama a atenção com seus dados, se levarmos em consideração que apenas 1.902.424 habitantes livres estavam em idade escolar (entre 6 e 15 anos de idade), isso fazia reduzir a proporção para 541 crianças por escola.

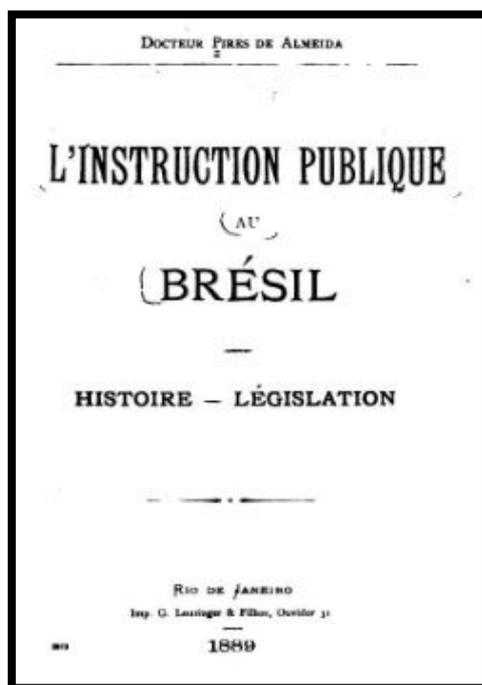
Apenas nos anos de 1876, o progresso da Instrução Primária torna-se mais evidente, atingindo o patamar de 6 mil unidades, com frequência de 200 mil alunos de ambos os sexos. Isso representava uma escola para cada 1.250 habitantes livres, ou melhor, uma escola para cada 314 habitantes em idade escolar (VIDAL, 2012). Sendo que, na província do Pará, no mesmo período, havia 190 escolas primárias de ambos os sexos, com 3.700 alunos matriculados, sendo 2.987 do sexo masculino e 713 do sexo feminino (NERY, 2013). De acordo com esses dados, Nery conseguia afirmar que o Brasil se encontrava em nível de investimento educativo pouco inferior à Europa.

A comparação entre Brasil e Europa, em relação ao número de escolas por número de habitantes, apresentava índices não muito distantes, na França (1/183 habitantes), Itália (1/165), Alemanha (1/128) e Bélgica (1/120). Além disso, o mais surpreendente era que o Brasil se aproximava dos países europeus também em termos de frequência, onde a França tinha 48%, Itália 49%, e o Brasil ostentava 34% (BORGES, 1970).

Ao terminar o capítulo do livro "Le Brésil" sobre Instrução Pública, Santa-Anna Nery, afirma que o Brasil não se igualava aos países europeus, mas estava lutando pela sua instrução e por um lugar proeminente no panteão do mundo civilizado. Ainda segundo o autor, "[...] a minha política cifra-se em defender o Brasil no estrangeiro sempre que o Brasil tenha razão e ainda mais pertinazmente quando não a tenha, pois ninguém confessa os defeitos da pátria mãe a estrangeiro" (SANTA-ANNA NERY, 1889). Ou seja, o discurso desse intelectual no exterior tornou-se o discurso oficial do Estado que reforçou o imaginário da modernidade no que se refere à Instrução Pública, em que ela foi pensada de dentro para fora (da Europa para as Colônias) tornando invisível as colonialidades (MIGNOLO, 2005).

Uma outra obra apresentada na exposição universal de Paris foi "L'Instruction Publique au Brésil – Histoire – Legislation", publicada pelo intelectual carioca José Ricardo Pires de Almeida, dedicado ao genro o Imperador D. Pedro II. O livro possui 1.102 páginas escritas em francês, no qual o autor apresenta os significativos acontecimentos da instrução brasileira no decorrer do período de 1822 a 1889.

Figura 11 *L'Instruction publique au Brésil* (1889)



Fonte: Almeida (1889)

De acordo com Gondra (2003), trata-se de uma peça de propaganda do regime imperial escrita de um determinado lugar (o da elite branca e letrada) para outra elite (leitora de francês), isto é, para poucos leitores, uma vez que os índices de analfabetismo da população em geral eram superiores a 80% e o discurso utilizado por Pires de Almeida é o discurso da ordem vigente. Um discurso marcado pela divulgação dos fatos e homens do Império em seus grandes esforços para civilizar e construir o Estado pelo viés da instrução.

A obra "L'Instruction publique au Brésil" destaca como objetivo político principal a demonstração da superioridade do Brasil em termos de Instrução Pública em relação aos demais países sul-americanos, particularmente em relação à Argentina, tentando preencher as lacunas deixada pelos autores que se ocuparam do estudo da Instrução Pública em contexto internacional. Os dados estatísticos registrados mostram que “depois do Brasil, o Chile e o Peru [são] os países que mais fizeram pela Instrução Pública” (ALMEIDA, 2000, p.17).

Desde a Proclamação da Independência política do Brasil, em 1822, a representação de um Brasil como parte constitutiva da América Latina não compôs o imaginário nacional; os projetos de construção da identidade e unidade nacional foram alimentados por referências ao mundo extracontinental; a Europa e depois os Estados Unidos cedo constituíram o espelho onde o Brasil tinha de se mirar, e não os “pares” latino-americanos (WARDE, 2000). O conceito de América Latina surge associado à noção de “latinidade”, forma encontrada pelos

franceses de diferenciarem-se da Europa anglo-saxônica (Inglaterra) e demarcaram o interesse dos países europeus de origem latina sobre a América, ao mesmo tempo em que confrontavam a franca expansão dos Estados Unidos (MIGNOLO, 2007).

Assim, o conceito de América Latina foi utilizado tanto para marcar uma continuidade com o modelo de civilização europeu no continente, como para reproduzir a exclusão de povos e culturas que, no período colonial, estavam localizados fora do modelo de humanidade desenhado pela colonialidade do poder. Nesse momento, “América Latina” foi o nome eleito para denominar a restauração da “civilização” da Europa meridional, católica e latina na América do Sul e, ao mesmo tempo, reproduzir as ausências (dos índios e dos africanos) do primeiro período colonial.

O fato de que fora a latinidade, e não a indianidade e a africanidade, a que se impôs como o nome do subcontinente tem simplesmente que ver com a circunstância que os que contaram a história eram descendentes de europeus e se identificaram com o sul de Europa e fundamentalmente com a França (MIGNOLO, 2007, p. 205).

No processo de independência dos países latino-americanos e na formação dos Estados-Nações no século XIX, a dimensão da colonialidade estava presente em símbolos e signos, referenciando o colonizador e o modelo de civilização europeu, excluindo a possibilidade de participação de negros e índios no processo de formação dos Estados Nacionais. Em sua versão mais conhecida, por exemplo, a etimologia da palavra Venezuela significa pequena Veneza, fazendo alusão, portanto, à cidade italiana. E Colômbia, por sua vez, vem a significar terra de Cristovão Colombo (OTERO, 2006).

Uma breve análise dos países latino-americanos revela a dimensão de colonialidade presente internamente em suas formações nacionais, caracterizando o que González Casanova (2007) veio a denominar colonialismo interno. Para Mignolo (2007), o colonialismo interno se efetiva, justamente, com a reprodução da colonialidade do poder no âmbito dos Estados Nacionais em formação. Esse é um dos principais horizontes de expectativas que o conceito de América Latina ergue a partir de sua apropriação pela elite *criolla*¹² de origem hispânica e portuguesa. A elite *criolla* em ascensão, ao mesmo tempo em que marca sua ruptura política com a Europa, mantém sua dependência subjetiva com o modelo de sociedade europeu.

¹² Elite *criolla* – espanhóis e portugueses nascidos na América. Ao mesmo tempo em que negavam o passado colonial, espanhol e português imaginavam-se como pertencendo à modernidade européia. É nestes termos que Mignolo (2007) afirma que a “América Latina não é um subcontinente, mas um projeto político das elites *criollas* (p. 82).

Afirmam um processo de negação da Europa, sem negar, no entanto, sua “europeidade”, ou seja, os modos de vida, costumes, hábitos, visão de mundo, projetos de sociedade europeus.

Retomando a análise da obra "L'Instruction publique au Brésil", a ideia do Brasil ser um modelo de país educado e civilizado, dependia da exclusão de parte significativa da população das estatísticas, pois essa parcela do povo representava o fardo pesado da herança da colonização e da escravidão. Outra causa para os baixos índices de escolarização, destacada pelo autor, é a densidade populacional e a composição da população, além da indiferença dos pais em relação à educação dos filhos que, segundo ele, “é muito maior no Brasil que em qualquer outro lugar” (ALMEIDA, 2000, p.296). Sobre essa questão, sinaliza que existem leis votadas nas diversas províncias para punir os pais que não enviavam seus filhos à escola, contudo reconhece que “estas leis ficaram letra morta” (idem).

A imposição da escola pública foi a culminação de um processo de subalternização de vários grupos sociais, iniciado com a colonização moderna, como bem demonstra Quijano (2005), que, desde o século XVI, inaugurou-se um novo padrão mundial de poder fundado em dois eixos fundamentais: a classificação das populações pela *categoria mental raça* e a instauração de uma divisão racial do trabalho, legitimadora das relações de dominação.

Esse foi o contexto de colonização, submissão e escravização dos povos habitantes das terras invadidas por espanhóis, portugueses e ingleses, escravização dos povos africanos e estabelecimento de relações étnico-raciais hierarquizadas, legitimadoras da inferiorização dos povos colonizados, por meio da desqualificação e estigmatização de sua estética, sua cultura, seus processos de elaboração de conhecimento e sensibilidades. A escola primária apresentou-se como instituição regeneradora da raça, gerando uma subalternização dos filhos do povo, na perspectiva de Quijano (2005), adensando os conflitos sociorraciais constituidores do processo de organização da nação brasileira.

Na história da educação do Brasil, a imposição da escola obrigatória e o estabelecimento da homogeneidade cultural ampliaram a visibilidade das diferenças étnico-sociais e preconceito racial, dificultando ainda mais a mobilidade social. Desde o império, a principal característica da cultura escolar brasileira foi o questionamento das condições de educabilidade da população, uma questão inventada, sem precedência, pois a escola era totalmente precária, sendo, em geral, frequentada por crianças pobres, negras e mestiças, de modo bastante irregular, devido ao trabalho necessário para o auxílio às suas famílias (VEIGA, 2017). De acordo com Quijano (2014), a inferiorização das populações pela

hierarquia racial mostrou-se mais duradoura e estável que o próprio colonialismo, processo nomeado por ele como colonialidade do poder.

Além da desigualdade escolar, o país aprofundava as desigualdades sociorraciais com o crescimento da exploração do trabalho de crianças pobres, negras e mestiças, bem como com os debates relativos à regulamentação do trabalho infantil e escolarização (VEIGA, 2017). A hierarquia racial esteve presente na literatura, nas festas escolares, nas imagens veiculadas em livros e cartazes escolares, mas também nos gestos cotidianos de constrangimento pela cor, produzindo-se uma “escola de alma branca” (VEIGA, 2000). A escolarização da cor previu o “branqueamento” das crianças negras e mestiças, que porventura frequentaram a escola, por meio da interiorização de saberes, atitudes e valores da “raça civilizada”. Por sua vez, uma seleção externa esteve em curso, visto que muitas crianças negras e mestiças não frequentaram a escola devido à exploração de seu trabalho (VEIGA, 2017).

Segundo os registros de Almeida (2000), a Instrução Pública Primária paraense registrou 4.056 matrículas para ambos os sexos, sendo 3.261 para o sexo masculino e 805 do sexo feminino. Os números expõem um baixo grau de escolarização na província do Pará, contudo correspondia à situação da maioria das províncias brasileiras.

O livro "*Instruction Publique*" também apresentou um quadro sobre o número de escolas e orçamento da Instrução Pública no ano de 1869 que, apesar de conter algumas lacunas, fornece uma ideia da difusão da instrução nas províncias e do investimento feito em favor do ensino público. O quadro 9 demonstra um panorama mais claro de consolidação da Instrução Pública nas principais províncias brasileiras graças às reformas e às mudanças realizadas nas legislações educacionais ao longo das décadas de 1850 e 1860, organizando o ensino público como foi o caso do Amazonas, Pará, Rio Grande do Norte, Bahia, São Paulo e Santa Catarina.

Quadro 9 Número de escolas e orçamento para Instrução por província (1869)

Províncias	Escolas Primárias				Estabelecimentos de ensino secundário				Orçamento anual do ensino público (Em mil réis)
	Pública		Particular		Pública		Particular		
	Nº	Alunos	Nº	Alunos	Nº	Alunos	Nº	Alunos	
Amazonas	31	627	4	113	1	30	1	21	44:500\$000
Pará	106	4.710	57	608	1	140	7	726	242:100\$000
Maranhão	101	4.459	30	1.164	2	272	2	386	92:948\$000
Piauí	47	1.174	2	25	3	57	2	386	36:400\$000

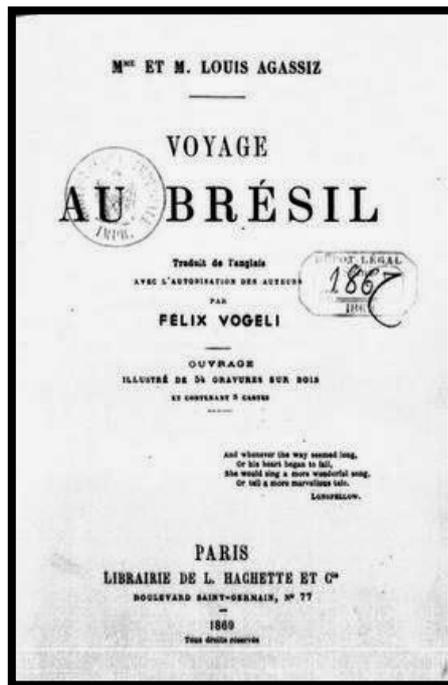
Ceará	174	7.605	49	2.807	7	470	5	209	131:262\$000
Rio G. do Norte	56	1.871	49	2.807	2	79	5	209	40:508\$000
Paraíba	103	2.958	3	449	5	100	1	67	114:200\$000
Pernambuco	236	9.323	12 6	1800	6	198	3 4	764	247:130\$000
Alagoas	101	5.234	69	.....	2	209	5	101	102:282\$000
Sergipe	100	4.121	17	203	9	.....	1 0	.....	69:018\$000
Bahia	274	9.935	10	411	3	299	2	367	279:694\$000
Espírito Santo	51	807	4	89	1	217	2	.....	29:670\$000
Rio de Janeiro	191	6.805	92	1.650	8	71	3 3	1.184	345:883\$000
São Paulo	240	5.603	47	2.098	3	52	1	72	191:984\$000
Paraná	18	1.571	47	2.098	2	42	1	.....	46:301\$000
Santa Catarina	73	2.448	33	1.929	2	42	1	52	53:386\$000
S.P. do R.G.S	203	9.514	88	3.379	3	54	1 1 9	902	230:000\$000
Minas Gerais	378	12.700	14 2	370	42	.....	5 9	371	312:580\$000
Goiás	69	1.153	14 2	370	1	99	1	32	54:735\$000
Mato Grosso	15	549	7	169	1	59	1	32	16:160\$000

Fonte: Almeida (2000)

A Província do Pará possuía 106 escolas primárias públicas e tinha 4.710 alunos matriculados de ambos os sexos. As províncias investiam quantidades diferentes de recursos para o desenvolvimento da instrução elementar, sendo que o orçamento anual da província do Pará com o ensino público era de 242:100\$000 réis, considerado um dos maiores investimentos depois do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco; apesar disso, a Instrução Pública Primária na província do Pará ainda estava longe de alcançar os parâmetros desejados pelos dispositivos legais, principalmente nas cidades e vilas do interior da província.

Uma outra obra importante são os relatos de viagem do casal de naturalistas norte-americanos, Louis e Elisabeth Agassiz – citados anteriormente. Os registros de sua expedição foram publicados em forma de livro intitulado "*Voyage au Brésil*" e foi escrito por Elisabeth Agassiz, que escreveu sobre os ocorridos do dia a dia, inclusive suas impressões sobre a situação da Instrução Pública no século XIX, entre os anos de 1865-1866.

Figura 12 *Voyage au Brésil*



Fonte: Agassiz e Agassiz (2000)

O livro, que fora escrito em linguagem literária, em tom coloquial, alcançou grande sucesso editorial, caindo no gosto popular desde a sua primeira edição saída em 1868. Uma questão importante a se frisar é que o relato que o casal Agassiz nos traz se insere no gênero de fontes históricas classificadas por Marc Bloch, de testemunhos voluntários, isto é, destinados a servir um público leitor (KURY, 2001).

Ao chegarem na província do Pará, após três meses de viagem pelo litoral brasileiro, foram recebidos pelo presidente da província, Couto de Magalhães e o diretor da companhia brasileira dos navios a vapor que navegavam do Pará a Tabatinga, Pimenta Bueno, sendo as duas personalidades políticas e econômicas que mais ajudaram a expedição durante o percurso à região amazônica. O olhar que o casal Agassiz dirige à Amazônia é voltado à natureza, vida social e aos costumes do homem amazônico; eles analisam também a situação política, econômica, social, bem como a história dos lugares visitados. Os registros apontam também sobre clima e temperatura da região no século XIX, em especial no momento de sua chegada em Belém, capital da província do Pará:

Clima. 14 de agosto – O clima que estamos desfrutando nos causa uma surpresa das mais agradáveis. Esperei, logo que nos achássemos **na região amazônica**, sob um calor acabrunhante, ininterrupto, intolerável. Longe disso, **as manhãs são frescas** e é uma delícia passear-se pelas manhãs, quer

a pé quer a cavalo, entre seis e oito horas. **Se no meio do dia, o calor é muito grande**, ele vai diminuindo por volta das quatro horas... e a **temperatura das noites não é nunca incômoda** (AGASSIZ, 2000, p. 145, grifo nosso).

É extremamente expressivo quando os autores nos colocam sobre o forte calor que apresenta na Amazônia. Este fato já havia sido relatado em 1853 pelo presidente da província do Pará, José Joaquim da Cunha, quanto à necessidade de se proibir as aulas da Instrução Pública Primária, pela parte da tarde, devido ao calor que fazia na província, o que influenciava diretamente no rendimento escolar dos alunos, causando fraqueza, sono e aborrecimento (PARÁ, 1853 p. 13).

Motivados pela cosmovisão européia e ignorando as especificidades históricas, sociais e culturais da população amazônica, os viajantes estrangeiros, na construção de suas narrativas, mostram-se, em diversos momentos, acentuadamente etnocêntricos. A realidade não é analisada objetivamente, mas sim de forma impressionista. São as normas e os valores europeus tidos como preferíveis e como modelos de avaliação dos costumes dos povos visitados.

E os hábitos dos índios são tão pouco regulares, eles ligam tão pouca importância ao dinheiro, tendo meios para viver quase sem fazer nada, que quando se consegue contratar um deles é mais do que provável que se suma no dia seguinte. Um homem dessa raça é muito mais sensível ao bom trato, à oferta dum bom copo de caxaça [sic], que ao ordenado que se lhe oferece e que não tem valor algum a seus olhos (AGASSIZ, 2000, p. 221).

Os viajantes naturalistas impressionavam-se com o fato de que a natureza amazônica por si só garantia aos seus habitantes tudo de que precisam para sobreviver. Provenientes de sua terra natal, cuja escassez alimentar, a fome e a luta para sobreviver ao trabalhar por inúmeras horas diárias era constante, deslumbravam-se com o modo de vida estrangeiro. Castro-Gómez (2005) alega que há todo um aparelho conceitual que se sustenta, nos séculos XVII, XVIII e XIX, em um imaginário colonial de caráter ideológico. Por isso, o imaginário do progresso é construído a partir do dispositivo de poder moderno/colonial, apesar de todas as críticas que apresentamos sobre a teoria do evolucionismo.

O referencial empírico utilizado [...] para definir qual é o primeiro “estágio”, o mais baixo na escala de desenvolvimento humano é o das sociedades indígenas americanas tal como estas eram descritas por viajantes, cronistas e navegantes europeus. A característica deste primeiro estágio é a selvageria, a barbárie, a ausência completa de arte, ciência e escrita. “No princípio, tudo era América”, ou seja, tudo era superstição, primitivismo, luta de todos contra todos, “estado de natureza”. O último estágio do progresso humano,

aquele alcançado pelas sociedades europeias, é construído, por sua vez, como o “outro” absoluto do primeiro e à sua contraluz. Ali reina a civilidade, o Estado de direito, o cultivo da ciência e das artes. [...] A Europa demarcou o caminho civilizatório pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.84)

Assim, além da alienação cultural e da repressão a todo o universo simbólico do colonizado, a experiência do olhar constitui também um fator importante na esteira da dominação colonial: o olhar do colonizador sobre o colonizado, um olhar que não vê o sujeito e sim um objeto. Os relatos de viagens funcionavam como um ‘espelho de dupla face’ no jogo de identidade e alteridade entre nações dos dois mundos, onde as imagens do país vieram a influenciar não só como o país era julgado, segundo padrões europeus, mas também como as elites brasileiras viam a si mesmas (COSTA, 2008, p.301).

Sobre a Instrução Pública Primária, a percepção do casal coincide com registros já apresentados por Ricardo Pires de Almeida acerca da falta de professor e os poucos que existiam não eram prestigiados pela sociedade; causando uma certa limitação ao processo de ensino e aprendizagem. Foi registrada também a situação do ensino primário para meninas:

Pouco vi das escolas primárias. Num país de população escassa e disseminada numa área imensa, é necessariamente difícil, a não ser nas grandes cidades, conseguir reunir crianças numa escola. Nos lugares em que se puderam organizar estabelecimentos desse gênero, o ensino é gratuito; infelizmente, os professores são muito poucos numerosos, a educação é limitada e bem fracos os meios de instrução, Escrita, leitura e cálculo, com tinturas o mais ligeiras possível de geografia, eis o programa dessas escolas. Os professores têm grandes dificuldades a vencer; não são suficientemente prestigiados pela coletividade. Esta não sabe apreciar convenientemente a importância da instrução, como base necessária e fundamental de uma civilização superior (AGASSIZ, 2000, p. 457).

As considerações de Elisabeth Agassiz sobre a realidade brasileira evidenciaram, então, a precária formação intelectual independente do gênero. A carência em relação a uma alfabetização e a uma escolarização que melhor os preparasse ao exercício da cidadania assolava tanto os homens quanto às mulheres da época referida. Certamente, no entanto, era comum grande parte da população masculina no Brasil permanecer na ignorância quando havia ainda assim um sistema pedagógico e político capaz de oferecer um ensino razoável para este, podemos imaginar o quanto a desigualdade em relação a este ensino marcava o grau de escolaridade das mulheres daquele período.

Pouca coisa tenho também a dizer sobre a escola para meninas. Em geral, no Brasil, pouco se cuida da educação da mulher; o nível da instrução dada nas escolas femininas é pouquíssimo elevado; mesmo nos pensionatos frequentados pelas filhas das classes abastadas, todos os professores se queixam de que se retiram as alunas justamente na idade em que a inteligência começa a se desenvolver. A maioria das meninas enviadas à escola aí entram com a idade de sete ou oito anos; aos treze ou quatorze são consideradas como tendo terminado os estudos. O casamento as espreitas e não tarda em tomá-las. Há exceções, está visto. Alguns pais mais razoáveis prolongam a permanência no pensionato ou fazem dar a instrução em casa até dezessete ou dezoito anos; outros mandam suas filhas para o estrangeiro (AGASSIZ, 2000, p. 435).

Os relatos de cunho etnográfico, como o de Louis e Elizabeth Agassiz, nessa perspectiva de reconstrução ou reinvenção do antes Novo Mundo, é que, após as independências dos jovens Estados, entram em cena os relatos de viajantes, que contribuiram para a formação tanto do imaginário do europeu, como do processo identitário dos latino-americanos, respaldado sobre a ótica da modernidade. Com os relatos dos primeiros viajantes, pode-se perceber como o “outro”, desconhecido do mundo europeu, abala a cosmovisão de quem o encontra simplesmente por existir, pois desafia a noção de universalidade de ser, pensar, sentir, ver o mundo.

Este contato com o “outro” vai ser um desafio à racionalidade européia, mas também vai servir de plano de fundo para fundamentações de reafirmação dessa racionalidade, à medida que o europeu se posiciona no centro da narrativa histórica e se considerará detentor do poder de nomeação sobre o outro.

Se se entende que a Modernidade da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua centralidade na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua periferia, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a universalidade-mundialidade. O eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como centro (DUSSEL, 2005, p. 28).

Essa hegemonização da história européia, ou melhor, do relato europeu sobre a história, e a conseqüente periferização, marginalização das histórias locais colonizadas (MIGNOLO, 2003) se fez instrumento importante para o projeto da modernidade, reafirmando sua pretensão universalista.

Por isso que consideramos a narrativa histórica eurocêntrica indissociável do plano cultural, pois história e cultura serão construtos do mesmo processo de encontro com o diferente. Neste sentido, a colonialidade, processo transversal e complexo, não é o foco da

modernidade, que cria diferentes discursos com intento justificador, mas é a chave para a dominação material espiritual dessas localidades.

Pensar a modernidade através das lentes da colonialidade (ESCOBAR, 2003, p. 59) representa uma ressignificação do que se entende globalmente por Ocidente e Oriente, Norte e Sul. Essa ressignificação nos confere aqui um potencial importante de desconstrução do paradigma totalizante e universalizador da história, a qual se posiciona como eixo fundacional do mundo a Europa e sua história local, considerada representativa do todo.

No entanto, o conhecimento não é inocente, mas sim profundamente conectado às operações de poder (LOOMBA, 1998). Por não ser inocente, ou seja, por carregar intencionalidades, o conhecimento pode legitimar ou questionar o *status quo*. Assim, a experiência colonial foi utilizada como legitimadora do pretendido caráter universal da ciência moderna e de todo seu arcabouço epistemológico e discursivo. Ao conceber como único caminho a cosmovisão liberal moderna, são excluídas do campo ontológico outras cosmovisões, as quais não se enquadram na linearidade histórica buscada pela modernidade, o que traz à tona essas diferenças e hierarquias resultantes das relações de poder (LANDER, 2005, p.14).

Nesse contexto, os sistemas representacionais do “outro”, segundo Castro-Gómez (2005), possuem o imaginário e a materialidade, ou seja, não permanecem somente nos símbolos, mas são concretizados em projetos como “[...] a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.82).

As discussões dos presidentes de províncias e delegados de instrução pública no século XIX colocavam a Instrução Pública Primária como instituição fundamental da modernidade produtiva, um discurso em contemporaneidade com o que ocorria na Europa, principalmente no que se refere à formação de professores:

[...] Na Alemanha, na França, em todos os países da Europa, onde a instrução popular tem merecido seria atenção, estão as Escolas Normais, estabelecimentos que são destinados a formar professores com a lição das doutrinas que um dia hão de ensinar, por seu turno recebendo ao mesmo tempo os hábitos da sua profissão. Na Áustria, o sistema é diverso, forma-se pela prática e não em Escolas Normais. [...] Dois sistemas tem sido adotados na Europa para formação de alunos mestres: o alemão de escolas normais, e o prático holandês de alunos mestres (MOACYR, 1939, p.334).

Embora a proposição de Escola Normal na província do Pará e nas demais províncias do Império procurasse inspiração no que existia de mais promissor na Europa, não foram

levadas em consideração as especificidades da história local, sendo implementadas de forma equivocada: seja como apêndice do Liceu ou por não considerar a realidade cultural brasileira.

O relatório de 1873 do Presidente da província do Pará, Domingos José da Cunha, ao comparar a população escolar com a população em idade escolar, revelou o “atraso” do Pará frente aos “países civilizados” (como por exemplo Áustria, Prússia, Bélgica, Holanda, Suíça, Estados Unidos, Turquia e Portugal) pois dos 49.949 indivíduos estimados entre 7 e 14 anos, somente 8.886 eram absorvidos pelo ensino público e particular ou, pelo menos, estavam matriculados nas escolas da Província (PARÁ, 1873).

Apezar disto, o estado da instrução entre nós se bem que animador em relação as províncias citadas, como acabaes de ver, nada te de lisongeiro relativamente ao que se passa em outros paizes como a Prússia. Os países mais adiantados em matéria de instrução têm admitido como meio eficaz para o desenvolvimento dela, o ensino obrigatório. Na Áustria e na Prússia o governo tem estabelecido penas muito severas como, por exemplo: prisão, privação de socorro publico, muitas para obrigar os pais ou tutores a mandarem seus filhos ou tutelados as escolas. Na Bélgica, na Holanda e na Suíça, depois que foi estabelecido o ensino obrigatório, a instrução vulgarizou-se o mais possível. E sem dúvida esse sistema de ensino obrigatório que os Estados Unidos, deve a difusão geral do ensino primário. A Turquia e Portugal já colhem os benefícios resultados de tão acertada medida. E nem se diga que o ensino obrigatório é um despotismo. A obrigação do ensino nunca irrogaria perda de liberdade (PARÁ, 1873 p. 18).

Assim, percebe-se que o governo provincial paraense tinha a Prússia, Bélgica, Holanda e Suíça, entre outros países da Europa, como exemplo de Instrução Primária a ser seguido na província do Pará. Nos referidos países, o princípio da obrigatoriedade teve resistência por parte significativa da sua população, o que resultou em criação de penas ou punições aos pais ou tutores que não enviassem seus filhos ou afilhados às escolas.

Na província do Pará, quanto à obrigatoriedade do ensino, de acordo com Moacyr (1939), toda pessoa que tivesse a seu cargo meninos, seria obrigada a dar-lhes a instrução primária nas escolas públicas ou particulares ou em suas próprias casas e não poderiam tirar delas enquanto não souberem as matérias de ensino elementar. A obrigação começava aos seis anos de idade dos meninos e estendia-se até os quatorze. Caso isso não acontecesse, os responsáveis eram punidos com uma multa de 10\$000 e 30\$000, após três intimações no espaço de seis meses. Os responsáveis em fazer cumprir a lei nas comarcas do interior eram os párcos, os próprios professores, e os delegados de instrução.

Com o regulamento da Instrução Pública aprovado em 1851, a província do Pará incorporou algumas das propostas que circularam durante o século XIX na Europa, tais como

o ensino obrigatório, que era uma questão altamente polêmica em todo o Império pela dificuldade de implantação, devido à dispersão da população, à insuficiência de escolas e às dificuldades de transporte. A penalidade da multa nos casos das crianças entre 6 e 14 anos que não estivessem recebendo a Instrução Primária nas escolas públicas ou particulares ou em suas próprias casas, como previa o artigo 25 do regulamento paraense, era condenada por muitos no período (RIZZINI, 2004 p. 28).

Temia-se que a medida ocasionasse efeito contrário, fazendo com que os mais pobres e os índios intensificassem o nomadismo de forma a fugir das punições. Até o final do século XIX, a imprensa de intelectuais e políticos da província do Pará discutiram o tema, revelando que inexistia unanimidade quanto à validade e à aplicabilidade da norma ¹³.

3.2 LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

Durante o ano de 1851, de acordo com o Relatório do Presidente da Província Fausto Augusto D' Aguiar, havia, na província do Pará, 8 escolas de instrução primária, mas apenas 7 estavam funcionando, onde eram frequentadas por 107 meninos.

Existem creadas 8 escholâs de instrucção primária, das quais 7 estão providas. São frequentadas apenas por 107 meninos. Tive já occasião, quando me dirigi a Assembléia Provincial neste anno, de assignalar o estado de atraso, em que se acham essas escholâs, e de enunciar a minha opinião sobre a reforma radical, de que necessitava o ensino elementar em toda a província. Com as bases que apresentei foi confeccionada a Lei de 27 de outubro deste anno, de cuja disposições espero importantes melhoramentos (PARÁ, 1851, p. 6).

No dia 27 de outubro de 1851, foi sancionada a Lei nº 203, a qual criou novas escolas primárias na província e também trouxe certa organização a esse nível de ensino. As escolas primárias foram divididas em dois graus conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 10 Divisão da Instrução Pública primária da Província do Pará (1851)

Primeiro Grau	Segundo Grau
Leitura e Escrita	Leitura e escrita
Aritmética até Proporções	Aritmética com aplicações ao comércio
Gramática e Ortografia Prática	Geometria Prática

¹³ Não foi encontrada nenhuma evidência na documentação consultada, de que a multa pela ausência de matrícula escolar tenha sido aplicada aos responsáveis.

Noções dos deveres morais e religiosos	Gramática Nacional
	Noções Gerais da História e Geografia do Império
	Noções dos deveres morais e religiosos
	Leitura da Constituição e do Código Penal do Império

Fonte: Pará (1851). Lei provincial nº 203 de 27 de outubro

Os alunos das escolas primárias do primeiro grau deveriam aprender a ler e a escrever, aritmética até proporções, gramática e ortografia prática e noções dos deveres morais e religiosos. Nas escolas primárias do segundo grau, além das matérias do primeiro, deveriam saber aritmética com aplicações ao comércio, geometria prática, gramática nacional, noções gerais da história e geografia do Império, noções dos deveres morais e religiosos, leitura da Constituição e do Código Penal do Império. (PARÁ, 1851).

A presença dessas disciplinas escolares no currículo do ensino primário da província do Pará ligava-se à necessidade de formação dos cidadãos do Império. Em outras províncias, como por exemplo, no Rio de Janeiro, as disciplinas de história e geografia, tinham sido implantadas desde o início do Império para transmitir noções de defesa do território brasileiro. Conforme Mattos (1987, p. 263), tratava-se de “[...] difundir os conhecimentos geográficos, particularmente aqueles referentes ao território do Império, de modo que um número crescente de cidadãos em formação conhecesse a Nação e seu território na integridade, indivisibilidade e ausência de comoções”.

A referência à instrução moral e religiosa materializada pela Igreja pareceu sobrepor-se, ou melhor, ainda ser a base da formação escolar como via de superação da condição da sociedade brasileira e, por sua vez, da representação da escola elementar como o local destinado ao cuidado da infância, afastando-se de outras instituições, como a própria Igreja e a família (VIDAL; SOUZA, 1999, p.7).

Nota-se que a Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851, explicitava o anseio do governo provincial em associar a leitura nas escolas aos elementos ideológicos do catolicismo e dos preceitos do Império. Essa determinação evidenciava que a preferência por conteúdos doutrinários (religiosos e políticos) imbuídos nos textos escolares da Instrução Pública Primária tinha como finalidade a moralização do nascente cidadão da província do Pará, a qual excluía o indígena e o escravo.

Segundo Tambara (2003, p. 99), a associação entre Igreja e Estado permitia ao apostolado católico realizar “[...] um violento processo de censura doutrinária [...]” mediante a submissão dos manuais escolares, entendidos também como livros didáticos ou compêndios

escolares. Na Instrução Pública Primária da província do Pará, os preceitos morais e religiosos difundidos pela Igreja também estavam presentes no contexto escolar e, por meio da leitura de textos de doutrinação cristã, buscava-se ensinar e inculcar condutas moralizadoras e doutrinárias que beneficiassem os interesses dos governantes.

No ano de 1852, o número de escolas primárias na Província do Pará subiu para 45, sendo 40 para meninos e 05 para meninas. As escolas de segundo grau estavam localizadas duas em Belém, e uma em cada uma das cidades, a saber: Cametá, Santarém, Vilas de Bragança, Macapá, Vigia, Gurupá e Óbidos. Todas as demais cidades da província possuíam apenas escolas primárias de primeiro grau (PARÁ, 1852). Apesar do significativo crescimento do número de escolas, para o presidente da província, José Joaquim da Cunha, esse resultado ainda era pouco satisfatório se comparado ao censo da população livre da província que era de 175.140 indivíduos e também ao pequeno número de escolas particulares que existiam.

O presidente da província José Joaquim da Cunha (1853) chamou a atenção a respeito do ensino religioso imposto por lei aos professores das escolas primárias, haja vista que o referido ensino não estaria sendo desempenhado como deveria ser. Este fora resumido a simplesmente recitação de palavras, cujo sentido não se explicava, além disso, a educação moral da mocidade dependia mais dos pais dos alunos do que da escola e a moralidade dependia do clero manifestada pela palavra de Deus e pelo exemplo.

O ensino religioso é também incumbido por lei aos professores das aulas primária; duvida-se, porém que elle seja desempenhado como deve ser, talvez se reduza a fazer recitar palavras, cujo sentido não se explica; além disso, a educação moral da santidade depende mais dos pais de família, e a moralidade deste depende da do clero manifestada pela palavra e pelo exemplo. **A leitura do Código penal** deve ser substituída por outra mais edificante e menos monótona. (PARÁ, 1853 p. 14, grifo nosso).

O presidente da província também chamou a atenção a respeito da disciplina Leitura do Código Criminal no âmbito das escolas primárias, na qual deveriam ser substituídas por outra mais edificante e menos monótona (PARÁ, 1853). Devido à escassez de livros didáticos de leitura no século XIX, utilizavam-se como livros voltados para o ensino da leitura documentos de cartório, cartas pessoais, folhetos, gramáticas, entre outros. Em alguns casos, a Constituição do Império, o Código Criminal, a Bíblia, compêndios de Doutrina Cristã, catecismos republicanos, entre outros gêneros, eram utilizados como manuais de leitura nas escolas, como afirmam diversas fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances. (BATISTA; GALVÃO, 2009).

A referida lei autorizou a criação de escolas primárias de primeiro grau em todas as localidades da província do Pará, em que pudessem se formar turmas entre 15 e 30 meninos e estabeleceu também a criação de escolas de segundo grau nas localidades em que se formassem turmas de 30 a 100 meninos.

Artigo 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, 1851, p. 1).

Após a criação das escolas de primeiro grau, estas poderiam ser extintas caso não alcançassem a frequência mínima de alunos no prazo de um ano e, caso tivessem obtido o máximo de frequência, eram convertidas em escolas de segundo grau. Assim,

Artigo 5º. O Governo da Província poderá criar novas escolas para meninas, logo que para elas concorram de 20 a 80, ou haja excesso deste número. Serão extintas as escolas que não chegarem à frequência do mínimo designado, durante um ano; e as Professoras removidas para outras (PARÁ, 1851, p. 1).

Para que fossem criadas, era necessário que alcançassem número mínimo de frequência e assim também seriam escolas para meninas nas localidades das províncias e deveriam ser formadas turmas entre 20 e 80 meninas e, caso não alcançassem o número mínimo de frequência, também seriam extintas.

Examinando os conhecimentos específicos para meninos e para meninas em escolas separadas, Melo (2008, p. 60) destaca três questões que devem ser consideradas ao se analisar a educação de meninas na província do Pará.

Primeiramente, como um modo próprio a época, o ensino de costura para meninas fixava no currículo a intencionalidade de prepará-las para vida doméstica. A segunda questão é que a lei reduzia o tempo de permanência das meninas na escola, já que o programa escolar correspondia apenas uma parte do ensino primário inferior e não incluía disciplinas do ensino primário superior. A terceira questão é referente a exclusão das meninas de uma parcela do conhecimento escolar, haja vista que para elas estavam prescritas apenas as disciplinas relativas ao ler, escrever e contar, além de formação religiosa e doméstica, o conhecimento científico era reservado aos meninos. Portanto esse modo de pensar a educação e o conhecimento resultaram para a província do Pará, a redução da inserção e atuação da mulher na escola.

O currículo das escolas primárias nesse período traduz a ideia de que a mulher na escola não é lugar comum na província do Pará, pois as estatísticas apontaram a permanência da desigualdade de sexo na criação e manutenção das escolas primárias paraenses, mantendo um diminuto acesso feminino à escolarização ao longo da segunda metade do século XIX.

Na Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851, e no Regulamento das escolas primárias de 05 de outubro de 1852, foi atendida a necessidade de se preparem futuros mestres para a província do Pará, proporcionando-lhes meios, não só para garantirem o grau de instrução necessário como também para receberem uma educação diferenciada.

O que contribuía também para esse resultado pouco satisfatório das escolas primárias, no ano de 1852, era a “incapacidade da maioria dos professores” e o pouco aproveitamento dos alunos nas diferentes casas de educação da província (PARÁ, 1852, p. 15). Quanto à situação dos professores inábeis, o presidente José Joaquim da Cunha, afirmou que o mais grave era que muitos foram admitidos como professores vitalícios e que não teria como destituí-los do cargo para serem substituídos por professores habilitados.

[...] encontra, porém, um obstáculo, com que talvez por muito tempo se terá ainda de lutar, na vitalicidade, que foi conferida alguns dos actuaes professores, completamente inábeis; pois que nem se pode esperar jamais o seu progresso e aperfeiçoamento, nem é permitido destituí-los, como conviria para serem substituídos por homens de habilitações (PARÁ, 1852, p.18).

De acordo com a Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851, a escolha dos alunos monitores pelos professores das escolas de 2º grau, para os auxiliarem na docência, se dava da seguinte forma (PARÁ, 1851, p.2),

Artigo 11º. Nas escolas de 2º grau, os respectivos Professores escolherão de entre os alunos mais provecos, um que melhores habilitações de assiduidade tiver para, completo o aprendizado, continuar a frequentar a escola na qualidade de seu monitor geral, mediante a gratificação de 100\$000 réis anuais, depois que tiver completos 14 anos de idade.

§ Único. Estes monitores, logo que tenham a idade legal, pretendendo o professorato com outros candidatos, serão preferidos, dando-se igualdade de circunstâncias.

Para o Presidente da Província José Joaquim da Cunha não era conveniente criar escolas normais para se formar professores na província do Pará, apesar de serem recomendadas por notáveis escritores e ratificadas pelas experiências de diferentes países. Ainda faltam alguns elementos essenciais para que seja implantada na província uma escola normal para formar

futuros mestres.

Não pareceu conveniente adoptar-se instituição das escolas normaes, com quanto seja abonada por escriptores notáveis, e sancionada pela experiência de differentes paizes, por nos fallecerem ainda meios e elementos essenciaes para podermos esperar de semelhante instituição as vantagens, pelas quaes é preconizada (PARÁ, 1852, p.18).

Foi preferida a ideia de se habilitarem pela prática moços de merecimento que pretendiam dedicar-se ao magistério, admitindo-os com a idade de 14 anos nas escolas de segundo grau mais frequentadas e mais habilmente dirigidas, para que, sob as vistas e direção dos seus respectivos professores, se empregarem no ensino, recebendo uma módica gratificação, até que se façam dignos por sua aptidão, provada em exame público, e por sua moralidade de atuar no magistério quando alcançarem a idade de 21 anos.

Os critérios para ser professor na província do Pará de acordo com a Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851 eram os seguintes: os candidatos deveriam ter mais de 21 anos de idade, bom comportamento moral e religioso e conhecimento suficiente das disciplinas que pretendem ministrar, comprovados por exame em concurso (PARÁ, 1851, p.1).

Artigo 7º. Os candidatos ao professorato público deverão provar: 1º idade maior de vinte e um anos; 2º bom comportamento moral e religioso; 3º conhecimentos suficientes para ensinarem as matérias para que se habilitarem, comprovados por exame em concurso.

No artigo dessa lei, podemos observar a finalidade que se atribuía à Instrução Pública Primária na província do Pará, atuando como mediadora no processo de transmissão dos preceitos difundidos pelo Estado e pela Igreja

Em 1854, o presidente era o Conselheiro Sebastião do Rego Barros e o mesmo sabia que não seria uma tarefa fácil organizar a Instrução Pública. Segundo ele, seria uma tarefa árdua, ainda mais porque sabia dos problemas que teria que enfrentar como, por exemplo: a falta de professores habilitados para exercer o magistério, o crescimento da população, a dificuldade de inspeção e ação da autoridade pública sobre os pais de famílias e responsáveis negligentes e omissos quanto à educação de seus filhos. (PARÁ, 1854).

Em 1855, segundo o Relatório do presidente Sebastião do Rêgo Barros, quase todos os professores do ensino primário não possuíam os conhecimentos exigidos para o magistério, mas com o ordenado de oito mil e trezentos e trinta e três réis mensais era impossível obter pessoas com as precisas habilitações (PARÁ, 1855).

Diante da falta de profissionais devidamente habilitados para atuar nas escolas

primárias, a administração pública não tinha nem como exigir maior desempenho por parte do professorado. Segundo o relatório do presidente de 1856, tenente coronel Henrique Beaurepaire-Rohan, havia na província 75 escolas públicas primárias, 70 estavam funcionando com 3.030 alunos matriculados. Havia também dois colégios particulares na capital que atendiam o ensino primário: Santa Cruz e Santa Maria de Belém. (PARÁ, 1856).

De acordo com o presidente da província do Pará, Ambrósio Leitão da Cunha, houve muito ganho com a instituição dos cargos de Delegados e Inspectores, principalmente no que se refere à frequência dos professores nas escolas. Em geral, os delegados da instrução pública estavam desempenhando seu cargo com interesse, mas fiscalizar e exigir somente a frequência das lições dos professores não era suficiente, pois os Delegados poderiam cobrar dos professores a frequência, mas não poderiam lhes oferecer as habilitações que lhes faltavam. (PARÁ, 1858).

Ambrósio Leitão da Cunha afirmou também em seu relatório que a profissão de mestre na escola primária era um sacerdócio, mas que a vocação para o ensino e o interesse por ele, tinha uma única vantagem – o seu ordenado. Ou seja, nem todos os professores que atuavam nas escolas primárias tinham realmente uma vocação para o ensino.

Percebe-se que os discursos dos presidentes da província do Pará, na segunda metade do século XIX, quase sempre possuíam uma representação maniqueísta, no sentido de se enfatizar os melhoramentos ou atrasos na educação da população.

Alguns presidentes da província do Pará, verificaram *in loco* as condições materiais e humanas de funcionamento das escolas públicas do interior. O presidente, Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, em visita em 1859, em Santarém visitou a escola pública do professor Raimundo José de Lima e notou a absoluta falta de móveis para uso da escola. Diante disso, autorizou a compra daquilo que lhe parecia indispensável. (PARÁ, 1860).

Além de Santarém, o presidente também visitou Cametá, Óbidos, Breves, Gurupá, Macapá e Monte Alegre e entendeu o real motivo da baixa frequência de alunos nas escolas públicas dessas regiões visitadas:

A actividade intelligência, e lealdade são qualidades que recomendão os officiaes que possuem as atenções e gratidão dos seus superiores. A inspecção que pessoalmente fiz nas escolas públicas quer em relação a moralidade, intelligência e zelo dos professores, quer em relação ao material das mesmas escolas é motivo da sua minguada frequência (PARÁ, 1860, p.38).

É impossível compreender a história da Instrução Pública Primária nas comarcas do interior da província do Pará no século XIX, se não questionarmos os desafios materiais e práticos que a escola teve que enfrentar. Nesse sentido, a maioria das escolas públicas primárias deveriam funcionar em casas alugadas ou nas casas dos próprios professores e deveriam ser providas de papel, penas, tintas, lápis e compêndios para serem distribuídos para os alunos pobres. Deveriam ter ainda, bancos e carteiras para escrita, conforme estabelecido no regulamento da instrução pública de 1860, criado por meio da Lei Provincial n. 348, publicado no Jornal o “Diário do Gram-Pará” de 3 de maio de 1860. No entanto, havia uma distância muito grande entre o que era estabelecido nos dispositivos legais e o que realmente era uma escola pública primária na prática.

As visitas de autoridades políticas no interior da província do Pará eram a oportunidade de reivindicar melhorias para os problemas locais, como saúde pública, salubridade, iluminação e revitalização de prédios públicos. O presidente Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, quando esteve em Macapá, foi intimado pela população para que fossem resolvidas algumas questões específicas da cidade.

Na cidade de Macapá não pude deixar de reconhecer conveniência de promover-se a **abertura de vallas**, que ponhão em comunicação entre si e com o rio os pântanos que circundam a cidade. **A salubridade pública** exige esta providência e adia-lo seria huma crueldade. Autorisei neste caso a despesa de 500\$ encarregando este serviço ao comandante da praça, o qual pode fazer com economia empregando os presos militares e civis que se achão sobre sua guarda. As obras devem começar pela communicação do Pântano da Ponte com o Piry das Manivas. (PARÁ, 1860, p.36).

A salubridade pública estava diretamente ligada à Instrução Pública Primária, haja vista que, segundo o regulamento de 1852, não eram admitidas matrícula de alunos que tivessem "moléstia contagiosa". De acordo com o senador do Império, pela província do Maranhão, Cândido Mendes de Almeida, ao apresentar um projeto de lei em 1853, na Assembleia Geral Legislativa do Brasil, propondo a criação da província de Oyapóckia¹⁴ na qual Macapá seria a capital, o senador trata da questão das valas e das doenças que mais matavam na região como a malária e a varíola.

Esse problema das **valas abertas na vila de Macapá**, era a única objeção na criação da nova província, comparando com outras vilas da província do

¹⁴ A província de Oyapockia corresponderia ao território entre as ilhas adjacentes do rio Amazonas, rio Nhamundá, oceano Atlântico e os limites setentrionais do Império, onde estavam localizadas as vilas de Macapá, Gurupá, Monte Alegre, Alenquer, Óbidos e Faro (ALMEIDA, 1873, p.10).

Pará, Macapá era a região mais sadia que existia, tanto que a única moléstia conhecida eram **Sezões (Malária)** em alguns períodos do ano e a **bexiga (Varíola)** única epidemia que causou muitas mortes em Macapá no século XIX (ALMEIDA, 1873, p.12, grifo nosso).

As águas paradas em pântanos e lagos eram a causa dos numerosos acessos febris que a população de Macapá sofria. Para piorar esta imagem negativa, era corrente a opinião de que os córregos e igarapés que cortavam a cidade estavam contaminados pela seiva de uma planta venenosa (o assacuseiro), que era comum se encontrar na região (LOBATO, 2014).

Sobre a visita do presidente da província em 1859, Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, a população também solicitou a instalação de um farol para evitar naufrágios em noites tempestuosas e escuras próximas do porto. No entanto, apesar da importância dessa melhoria para o comércio, o presidente acatou a solicitação, mas mandou fazer com economia, adaptando um lampião a combustão líquida à base de gordura de animais da região como banha de porco e de peixes, nas muralhas da Fortaleza de São José, com despesas a cargo do tesouro provincial, de 300 réis por noite (PARÁ, 1860, p.36).

Viver nas cidades do interior da província do Pará no século XIX significava conviver com problemas decorrentes de uma incipiente "urbanização em curso", isto é, a caminho ou vias de desenvolvimento (PANTOJA, 2015). Na visita do presidente Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, foi detectado também problema no único templo religioso da cidade, que se encontrava em situação precária e necessitava de uma reforma urgente sob o risco de desabar.

Na visita que fiz a esse edifício, reconheci a necessidade de repará-lo, **sob pena de desabar** dentro de pouco tempo, fiz um apelo para os sentimentos religiosos dos mais eminentes cidadãos da localidade, e convidei para coadjuvarem ao governo na realização deste benefício. Prometerão auxiliar com suas bolsas particulares os cofres públicos, e com efeito cumprirão a promessa subscrevendo a quantia de 723\$000. Os reparos indispensáveis foram orçados em 4:498\$000. Autorisei, pois pelos cofres provinciais a despesa de 3.775\$000. Nomeei para promover e administrar a obra huma comissão composta dos cidadãos Pedro da Silva da Cunha de Loureiro, Vigário Joaquim Manoel de Jesus, tenente Estácio José Picanço, Capitão José Júlio Tavares, Capitão Florentino José Picanço, Proprietário Manoel Caetano Borges, e Major Hilário Pedro da Costa. Espero que o patriotismo desses cidadãos hade demonstrar o acerto da escolha que fiz das suas pessoas. (PARÁ, 1860, p.36, grifo nosso).

O presidente da província do Pará fez um apelo aos cidadãos religiosos de Macapá para ajudar nas obras da Igreja de São José e formou uma comissão para administrar a obra e se comprometeu em pagar parte da obra com dinheiro público. A religião tinha um papel importante na implementação da Instrução Pública Primária no interior da província do Pará,

tanto que os preceitos morais e religiosos difundidos pela Igreja também estavam presentes no cotidiano escolar.

Os professores, além de serem obrigados a ensinar os valores religiosos em sala de aula, tinham que frequentar as missas nas paróquias locais, junto com os seus alunos. A religião católica, durante os períodos colonial e imperial, segundo Siqueira (2000), era a única permitida na sociedade brasileira e nenhuma outra era autorizada pelo governo. Nesse sentido, para adquirir o direito de lecionar, era obrigatória a apresentação de atestado de boa conduta moral dos párocos da localidade de suas respectivas escolas.

Ao visitar as Comarcas de Macapá e Gurupá em 1874, Domingos Soares Ferreira Penna, observou o estado religioso das localidades, as quais apontou a existência de paróquias, padres celebrantes e atividades religiosas anuais. Sua preocupação com a formação religiosa cristã da população era parte da necessidade de iluminar espíritos por meio da instrução (PENNA, 1874, p.16).

Figura 13 Igreja de São José de Macapá



Fonte: Acervo Histórico do Amapá

O jornal eclesiástico "A Estrella do Norte" também noticiou a situação precária da igreja de Macapá e das doenças que assolavam a população, em 7 de janeiro de 1866, em sua seção "Crônica Religiosa", por ocasião da viagem do então bispo do Pará, D. Antônio Macedo Costa, a cidade de Macapá e a vila de Mazagão.

Havia 90 anos que Mazagão não tinha sido visitada pelo bispo do Pará. Ver o estado das freguesias de Macapá e Mazagão era urgente. A viagem foi boa, S. Exc. desembarcou no dia 17 na cidade de Macapá, **afamada pelas febres ali reinantes**. Bem situada a embarcatura do Amazonas, **Macapá não desagrada, bem arrumada**, com sua igreja em sofrível estado de

conservação e que os cuidados das autoridades do lugar coadjuvadas pela atividade do Reverendo Vigário estão preservando de uma ruína total que um descuido mais demorado podia tornar inevitável, completa uma vista que predispõe o recém-chegado ao **esquecimento das terríveis febres intermitentes celebres entre todas as moléstias da Província**. Pouca gente reunida achou o prelado na referida cidade; depois de ter visitado a fortaleza, majestosa fortificação, e gigantesca quando o viajante lembra de quando ela foi construída. Sr. Exc. Reverendo embarcou com sua comitiva para a villa de Mazagão, a qual afastada da boca do rio, esconde-se no fim de um furo orlado de aningaes que o tempo vai estreitando cada vez mais (A ESTRELLA DO NORTE, 1866, 7 de janeiro, p.7, grifo nosso).

O semanário católico "A Estrella do Norte" expôs com evidente tom de crítica a situação de saúde pública da cidade de Macapá, para que pudesse quem sabe, atrair concomitantemente a atenção das autoridades locais (em particular da câmara municipal) e por conseguinte da presidência da província do Pará (ESTRELLA DO NORTE, 1866, p.7).

3.2.1 Fiscalização e Inspeção da Instrução Primária

A presidência da província, por meio dos seus administradores locais, também buscou marcar as suas posições na Comarca de Macapá, produzindo uma rede de significados por meio da nomeação de inspetores para levantarem a situação das cidades e vilas no que se refere à saúde e à Instrução Pública, a exemplo, as mensagens do presidente da província, Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, de 1860:

O júzo manifestado com franqueza por todos os meos antecessores acerca do mau estado da instrução primária da província, fez com que eu tomasse esse ramo do serviço público de baixo dos meos especiais cuidados e vigilância. [...] em minha opinião as reformas da instrução primária, ainda as mais bem combinadas e sensatas serão sem vantagem para o ensino, **si a inspecção das escolas não for activa e severa**. (PARÁ, 1860, p. 8, grifo nosso).

Os discursos de presidentes da Província do Pará, nos anos de 1830 a 1870, são carregados de afirmações que demonstram a preocupação de controlar a instrução do povo, garantir o processo de civilização e o progresso da nação, sendo, para isso, imprescindível realizar, entre outras medidas, a inspeção e o controle sistemático do ensino.

A legislação educacional do século XIX demonstra que os governantes e legisladores não só acompanhavam as discussões sobre as vantagens e os avanços na instrução, como buscavam aplicar medidas que consideravam convenientes para a educação dos seus

governados, sob a perspectiva do progresso moral, social e econômico das províncias (RIZZINI, 2004).

Nesse sentido, delegar sujeitos em nome do governo provincial para examinar o estado das escolas, dos alunos e dos professores, era uma medida reclamada por diversas vozes interessadas na prosperidade da instrução no país. No caso da Província do Pará, era uma necessidade reivindicada com vigor, visto que a distância das escolas do interior em relação à capital tornava impossível a fiscalização pelos diretores da instrução pública.

Dessa forma, a inspeção da instrução pública se inscreve no âmbito dos discursos em torno de um projeto de civilização e subalternização da população. Segundo Giglio (2006, p.349), a instrução pública elementar funcionou como espaço de ligação entre povo e Governo, como “[...] espaço de implantação de um novo modelo de relações sociais que se está instaurando e que se caracterizará inicialmente como espaço de aprendizagem da civilidade, do comportamento disciplinado”. Assim, a inspeção escolar parece ter sido um dispositivo que nasceu da necessidade de ampliar o poder de controle sobre os negócios e os sujeitos subalternos, ou seja, o sistema de inspeção buscou dominar o território para ter controle sobre ele e as pessoas.

De modo geral, as pessoas delegadas para exercer a inspeção escolar, tinham a seu encargo a tarefa de induzir, vigiar, corrigir e fazer cumprir os dispositivos reguladores, sejam eles as leis, regulamentos ou outras normas emanadas do governo e o faziam nesse duplo movimento: a partir das normas escritas exerciam autoridade por meio da presença, observação e registros e, ao reunir informações advindas da observação, forneciam elementos para a produção de novas normas e a revisão das já existentes (GIGLIO, 2017, p.69).

Podemos apontar o ano de 1851 como aquele em que se deu a reorganização da estrutura de inspeção da Instrução Pública Primária na Província do Pará e na Comarca de Macapá, a partir da Lei n. 203 de 1851 e do regulamento de 1852, em que a Instrução Pública Primária criou uma comissão para inspecionar as escolas da capital e do interior, com a seguinte ordem hierárquica, a saber: Presidente da Província, Diretor Geral, Delegados e Visitadores.

O Presidente da Província exercia a inspeção por meio do Diretor Geral; já este exercia a ativa vigilância e fiscalização sobre as diferentes escolas e interferia em todos os assuntos concernentes ao ensino. Em cada localidade, onde havia uma escola, era nomeado pelo governo um delegado e um suplente, sendo que estes não recebiam nem gratificação nem ordenado.

O Governo da Província nomeará, sob proposta do Diretor, em cada localidade em que haja uma escola, um Delegado e um suplente para o substituir em seus impedimentos; não vencem gratificação ou ordenado. Na Capital não haverá Delegado por competir ao Diretor este serviço.. (PARÁ, Lei n. 203 de 27 de outubro de 1851, Artigo 21).

Ao delegado ficava incumbido: a) a execução das leis e regulamentos e dar ordens em nome do presidente da Província e do diretor da instrução; b) a fiscalização e visita das escolas uma vez por semana; c) a remessa de mapas de frequência; d) o orçamento do material escolar dos meninos pobres.

Segundo o Capítulo 3º do Regulamento de 1852, no que trata sobre a Inspeção e o governo das escolas, cabia ao delegado as seguintes atribuições:

Artigo 38. Incube aos Delegados, nomeados em conformidade do artigo 21 da Lei.

§ 1º. Inspeccionar, e fazer executar em todas as escolas e aulas do seu distrito, tanto públicas, como particulares, as disposições das respectivas Leis e Regulamentos, e todas as ordens de seus superiores.

§ 2º. Visitá-las uma vez por semana, às horas de trabalho; fazer, em particular, aos professores as observações que lhes parecerem convenientes a bem do ensino, e da disciplina e boa ordem das escolas, e adverti-los quando faltarem aos seus deveres.

§ 3º. Dar parte ao Diretor das faltas, que os Professores cometerem, sendo graves.

§ 4º. Advertir os Professores no caso do artigo 11 deste Regulamento.

§ 5º. Informar ao Diretor sobre os professores particulares, nos termos do artigo 55.

§ 6º. Atestar a frequência dos professores para efeito de cobrar seus ordenados.

§ 7º. Dar posse aos professores pelo modo determinado pelo artigo 8º deste Regulamento.

§ 9º. Informar os requerimentos dos professores.

§ 10. Organizar, conjuntamente com os professores, o orçamento das escolas, que deverá ser presente ao Diretor antes do fim de cada ano.

§ 11. Proceder aos exames, de que trata o artigo 34 deste Regulamento.

§ 12. Passar os atestados, de que trata o artigo 35.

§ 13. Remeter ao Diretor mensalmente os mapas, de que tratam os artigos 28 e 29 da Lei, e segundo o modelo nº 2, anexo à mesma; e informar todos os anos sobre o estado e necessidades das escolas.

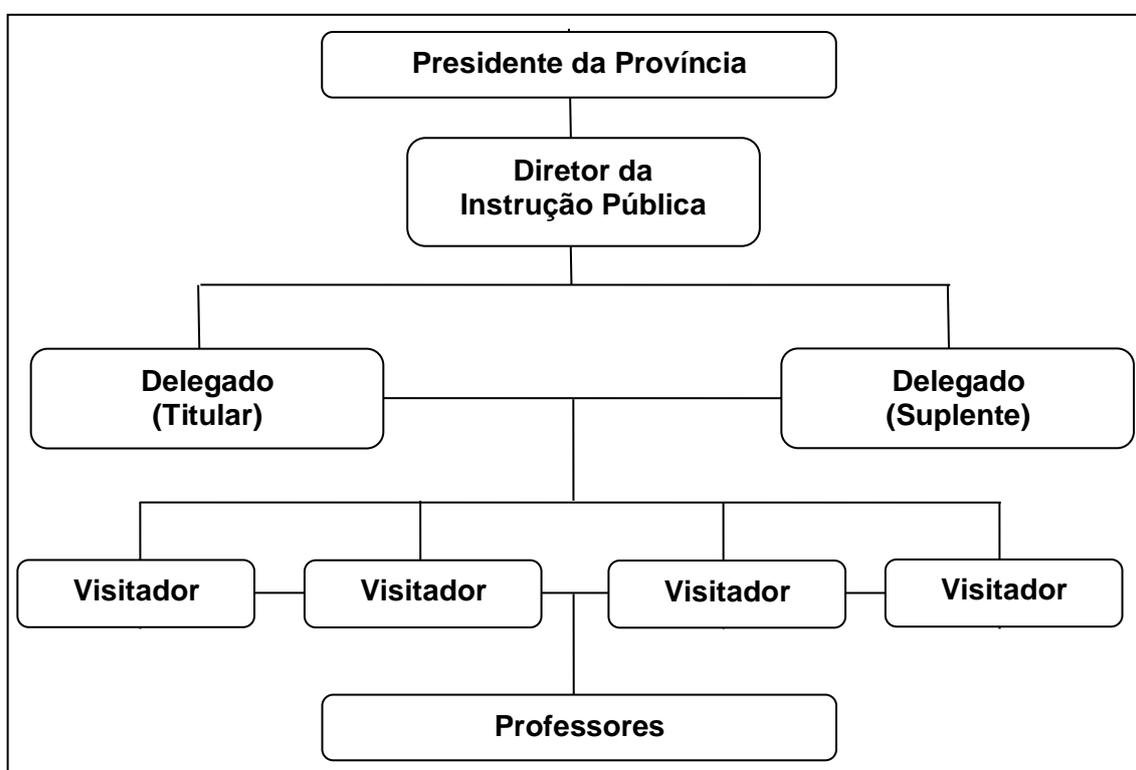
§ 14. Fazer o arrolamento, de que trata o artigo 22 da Lei. (PARÁ, Regulamento da Instrução Pública de 5 de fevereiro de 1852).

Havia também quatro visitantes para as escolas da província e estes recebiam do governo por cada visita a gratificação de 500\$00 réis. Competia aos visitantes: a) visitar as escolas uma vez por ano; b) examinar o seu estado, presidir aos exames, descrever as necessidades e solicitar melhoramentos destas, apresentando um relatório circunstanciado ao

Diretor Geral, sendo que o governo era quem designava o número de escolas a visitar.

A Província do Pará, por meio da Lei n. 203 de 1851, criou quatro cargos de visitantes, exceto para a capital, cujas escolas deveriam ser vistoriadas pelo diretor da instrução. O governo da província designava o número de escolas que cada visitante deveria fiscalizar. Assim era constituído o aparato administrativo e legal do ensino público na Província do Pará, conforme podemos observar na figura 14:

Figura 14 Organograma da Estrutura de Inspeção da Instrução Pública da Província do Pará (1851)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Lei n. 203 de 1851

A referida estrutura administrativa da Instrução Pública do Pará nos faz lembrar as categorias Weberiana de organização burocrática utilizadas por Paulo e Warde (2015) para analisar a inspeção escolar na província de São Paulo no século XIX.

A constituição de uma sociedade moderna de base capitalista depende da existência de uma estrutura legal (justiça) e de uma administração estável, rigorosa, intensiva e planejada, portanto, racional. Essas características, segundo Weber, são encontradas na moderna administração burocrática, cujo exercício da dominação está baseado no saber como instrumento de controle da mão de obra e da produção, bem como no estabelecimento dos direitos e deveres (PAULO; WARDE, 2015, p. 280).

Alguns anos mais tarde da reforma de 1851, a Instrução Pública paraense já necessitava de uma nova reforma. Diante disso, em 6 de dezembro de 1859, a Lei nº 348, decretada pelo presidente Antonio Coelho de Sá é homologada. Tal lei autorizava o governo a reformar a Instrução Pública, em que foi expedido um novo regulamento para as escolas primárias e a mesma foi adaptada aos costumes e ao grau de civilização da província.

A implantação desta reforma foi discutida na Assembleia Legislativa Provincial no mês anterior, com intenso debate entre os deputados, conforme registrado na sessão de 19 de novembro de 1859 e publicada nas edições dos dias 7 e 9 de janeiro de 1860 no jornal Diário do Gram-Pará.

O deputado Gama Abreu comparou o projeto em discussão na Assembleia Legislativa com outros dois projetos apresentados anteriormente na Casa, dizendo-se “admirado” e “pasma”, uma vez que este projeto seria uma fusão dos projetos anteriores, considerados inconciliáveis entre si. Após alguns argumentos de outros deputados acerca da viabilidade do projeto em debate, Abreu afirmava ser necessário colher mais informações sobre o estado da instrução antes de votar sobre a reforma, insistindo na impossibilidade de execução do projeto tal qual se apresentava, o que foi desaprovado por vários dos presentes. Em resposta, Abreu tomou a palavra e fez o seguinte discurso:

Reforme-se o que se quiser, façam as reformas que se pedem em qualquer dos ramos, ou no pessoal; ou na parte que diz respeito ao ensino das matérias, nem assim obteremos reformar a instrução primária; e repito isto porque eu vejo que a assembleia da província do Pará não quer tratar da matéria de instrução pública (...) Eu desejava, senhores, que a assembleia não desse este passo, mas é forçoso que o dê; é forçoso que faça o seu ato de contrição; é forçoso que siga, já que chegamos a este ponto; já que temos descido tão baixo e que não somos capazes de obter uma medida profícua a bem da província; já que não sabemos fazer calar os sentimentos particulares de cada um de nós; já que não apresentamos uma lei que seja capaz de trazer instrução ao povo; já que queremos deixar ficar as escolas no estado em que estão; já que não sabemos, não queremos ou não podemos fazer nada em benefício da instrução pública; já que conhecemos tudo isto e não temos força para calar o espírito de proteção que domina a assembleia, que é o motor de muitas ações que tem praticado e que eu não calo e hei de repetir sempre; já que não queremos reconhecer tudo isto, e ao mesmo tempo emendar a mão, dando medidas profícuas, tratando do bem público, e deixando as questões particulares; já que não acreditamos em nada disto; já que estamos sempre falando em dinheiro, não sabendo que o professor é que dá instrução ao povo, que são os homens que mais tratam da educação dos nossos filhos; já que estamos sempre marchando como se a província não tivesse recursos; não querendo reconhecer que ela sua ouro por todos os seus poros, que tem dinheiro para pagar aos seus funcionários que a administram bem; já que queremos deixar de parte a riqueza; já que não convém reconhecer isto,

reconheçamos ao menos que com aquele projeto se autoriza o homem que, por enquanto, está fora de nossas dissensões políticas, e que pode assim fazer algum bem sobre este ramo da instrução pública, como de outros muitos, adotemos aquele projeto, depositemos as nossas esperanças nas mãos de um homem que não está por ora eivado das nossas dissensões políticas. (DIÁRIO DO GRAM-PARÁ, 9 de janeiro de 1860, p. 1).

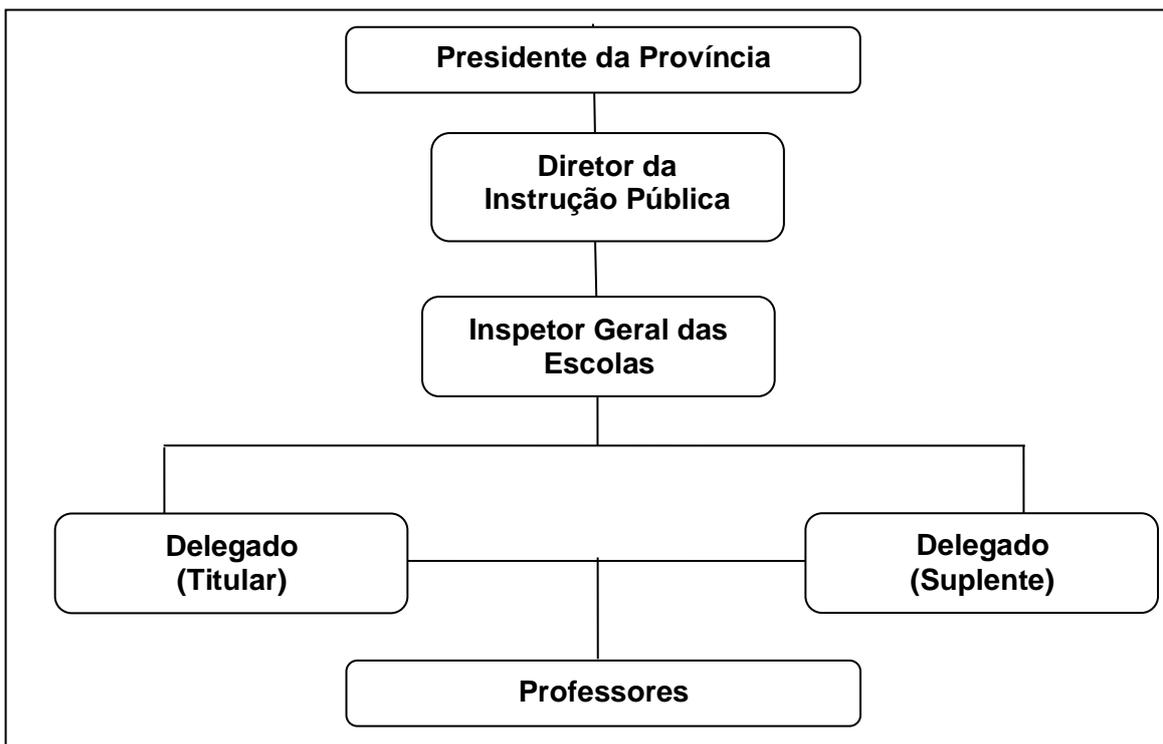
Um ano antes dessa proposta de reforma da instrução pública ser levada para discussão na Assembleia Legislativa, o diretor de instrução pública, Félix Barreto de Vasconcelos, em 1858 já se queixava do pouco interesse dos professores pelo ensino. O diretor constata que havia “crescido o número de escolas de ensino primário disseminadas por toda província”, mas poucos professores mereciam este “honroso título”. A maioria das escolas contava com professores interinos, que não tinham direito à aposentadoria e recorriam a atividades alternativas para “ganharem o pão”, chegando a tirar licenças por conta própria (INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO, 1858).

Diante disso, o diretor reforçava a necessidade de fiscalização sistemática das escolas pelo governo. Desta maneira, em 1860, o presidente Antônio Coelho de Sá e Albuquerque, diz em seu relatório que a reforma da Instrução Primária só poderia obter os resultados esperados se a inspeção da escola fosse ativa e severa. Para isso, criou um empregado da confiança do Governo, o chamado Inspetor da Instrução Primária, além disso, conservou os Delegados da Instrução pública, estabelecidos pelos antigos regulamentos, segundo os quais, para exercer esse cargo, tinha que ser juiz de direito, promotores públicos, e os demais cidadãos graduados residentes nas localidades.

[...] E' minha opinião que as reformas de instrucção primária, ainda as mais bem combinadas e sensatas serão sem vantagem, para o ensino si a inspecção das escolas não for activa e severa. A esse empregado dei o nome de Inspector da instrucção primária e conservei os Delegados de instrucção pública estabelecidos pelos antigos regulamentos (PARÁ, 1860 p.6).

Na prática, a fiscalização das escolas públicas paraenses ficava a cargo dos delegados de cada distrito, indicados pelos diretores de instrução e nomeados pelos presidentes da província. A figura do Inspetor Geral das Escolas alterou o organograma de inspeção da instrução pública da província do Pará.

Figura 15 Organograma da Estrutura de Inspeção da Instrução Pública da Província do Pará (1859)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Lei nº 348 de 06 de dezembro de 1859

Com a instituição do cargo de inspetor geral, a Província do Pará procurou efetivar uma vigilância mais constante e rigorosa sobre a escola na perspectiva de impor determinados comportamentos ao professor e às suas práticas. Como afirma Giglio (2001, p. 416), pretendiam "invadir os domínios da prática dos professores, regular-lhes os métodos de ensino, o uso dos compêndios, e outra série de elementos que compunham a atividade de ensino". Para isso, fazia-se necessária uma estrutura de inspeção escolar mais complexa e a instituição do cargo de inspetor geral das escolas deve ser entendida como um passo nesse sentido.

De acordo com Duarte e Gamboa (2016), o projeto de reforma da Instrução Pública estava como tantos outros projetos elaborados e discutidos na Assembleia Legislativa Provincial, à mercê das disputas partidárias, entre liberais e conservadores, tornando a sessão palco de interesses negociados de acordo com as aspirações de cada partidário. Para buscar superar o partidarismo das discussões, o deputado Gama Abreu sugere que a Assembleia autorize o presidente Sá e Albuquerque a executar a reforma da instrução pública. Embora esta reforma tenha sido aprovada em dezembro de 1859, outra proposta seria apresentada e aprovada no ano de 1870.

Em 1870, a instrução pública paraense passou por uma nova reforma sancionada em 31 de outubro, por meio da Lei nº. 664, que o subdividia em dois níveis: ensino primário

inferior que era composto pelas disciplinas de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros e fracionários, noções práticas do sistema métrico de pesos e medidas, noções de gramática portuguesa e moral civil e religiosa. E o ensino primário superior formado pelas disciplinas de gramática portuguesa, elementos de aritmética e de geometria, de geografia, história e noções rudimentares de ciências físicas e naturais.

Com a referida lei, o Estado imprimiu a obrigatoriedade do ensino primário inferior, mas não descreveu o modo de colocar em prática essa obrigação, o que dificultou a sua expansão por toda a província do Pará.

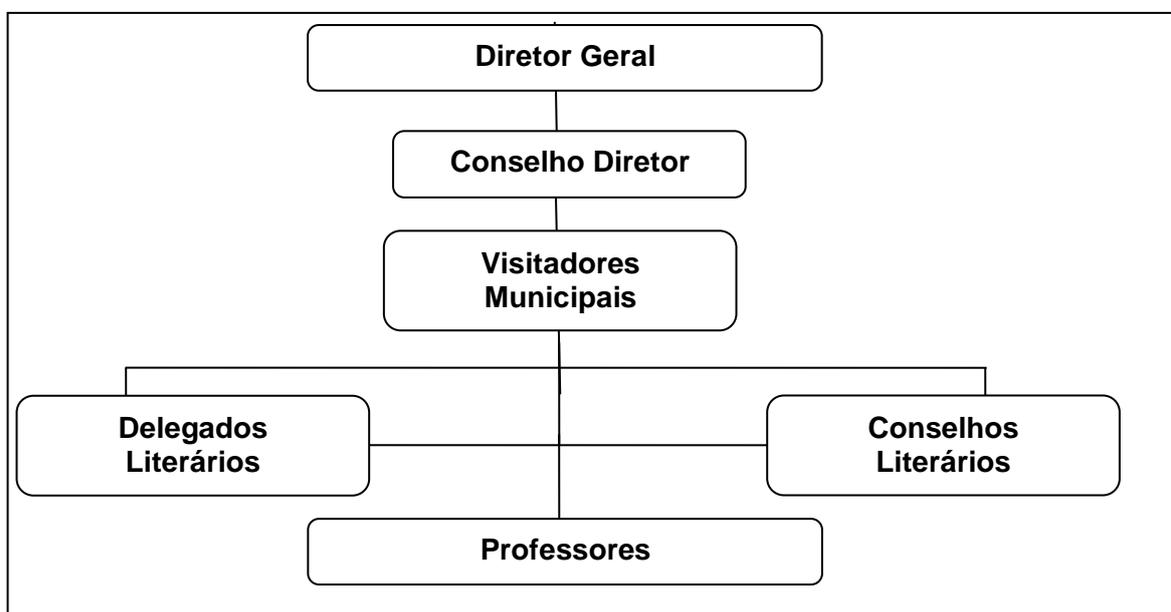
Toda paróquia da província deveria ter uma escola de ensino primário inferior do sexo masculino; na capital, haveria duas escolas do ensino primário superior e nas cidades cuja frequência era acima de 150 alunos haveria mais uma escola de ensino primário inferior e uma do superior.

O ensino primário inferior seria obrigatório e as escolas que funcionassem em vilas e freguesias cuja frequência fosse inferior a 60 alunos seriam regidas pelos párocos ou pessoas idôneas a receberem gratificação de 500 mil-réis com o aluguel das casas onde funcionassem as escolas sendo custeado pelo tesouro provincial. Escolas para o sexo feminino seriam também criadas nas localidades onde a frequência habitual das meninas fosse superior a vinte alunas.

Percebe-se também na lei de 1870 cujas exigências postas para a abertura de escolas de meninos e de meninas foram diferenciadas. Para abertura de escolas de meninos “em cada paróquia da província”, não foram estabelecidos critérios. Ao contrário da abertura de escolas para o sexo feminino, em que foi imposta a existência de um “limite mínimo de frequência ordinária”. Dessa maneira, presume-se que a escolarização de meninos era para o poder público paraense mais significativo do que a de meninas, traduzindo nisso a dissociação da mulher da escolarização (NERY, 2013, p. 113).

Como complemento à Lei nº 664 de 1870, a Portaria de 29 de abril de 1871 propõe uma grande reforma da instrução pública nas modalidades primária, secundária e industrial, instituindo as funções do diretor geral, do conselho diretor, dos visitantes municipais, dos delegados literários e dos conselhos literários de paróquias.

Figura 16 Organograma da Estrutura de Inspeção da Instrução Pública da Província do Pará (1870)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Portaria de 29 de abril de 1871

Ao diretor geral, cabia inspecionar por si, pelos visitantes municipais, pelos delegados literários e pelos membros que ele designar dentre os do conselho diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação e estabelecimentos públicos provinciais de Instrução Primária e os particulares somente nos casos especialmente mencionados no regulamento.

O Conselho diretor de instrução paraense era composto por nove membros que se reuniam ordinariamente no primeiro dia útil de cada mês, podendo haver as sessões extraordinárias que o diretor geral e presidente julgasse conveniente. Esse conselho era formado pelo diretor geral, dois professores do Liceu, um professor particular de instrução secundária, o diretor da escola normal, dois professores primários – um público e outro particular distintos no magistério –, e dois membros que não pertencessem ao magistério.

Quadro 11 Ações do Diretor Geral e do Conselho Geral

Ações do Diretor Geral	Ações do Conselho Diretor
Presidir os exames de capacidade profissional e aos concursos para o magistério, e conferir os títulos de aprovação, conforme o modelo que for adotado.	O conselho diretor organizará um regimento interno para regular os trabalhos de suas sessões.
Rever os compêndios adotados nas escolas públicas, corrigi-los ou fazê-los corrigir e substituir quando for necessário.	O conselho diretor tomará parte em todos os negócios, em que sua intervenção for determinada pelo regulamento.
Coordenar os mapas e informações cujos delegados dos distritos literários e visitantes municipais lhe remeterem no decurso do ano letivo sobre a instrução primária e secundária, e	Terá especialmente a seu cuidado. 1º. O exame dos melhores métodos e sistemas práticos de ensino; 2º. A revisão e aprovação dos compêndios e

apresentar ao presidente da província, até o fim de janeiro, um quadro estatístico de todas as escolas provinciais, públicas e particulares, e um relatório circunstanciado do progresso neste ramo de serviço com todos os esclarecimentos que a tal respeito podem ministrar, acompanhando-o do orçamento anual das despesas com a instrução sob sua direção, especificando cada uma de suas respectivas verbas.	livros para as aulas; 3º. A criação de novas cadeiras; 4º. O sistema e matéria dos exames;
Organizar os regimentos internos de instrução pública primária.	Em geral será ouvido sobre todos os assuntos literários que interessem à instrução primária, cujos melhoramentos e progressos deverá promover e fiscalizar, auxiliando o diretor Geral.
Julgar as infrações disciplinares a que forem impostas as penas de admoestação, repreensão ou multa.	
Propor ao presidente gratificações extraordinárias e aumento de vencimentos para os professores públicos, assim como a remoção e a demissão.	
Mandar fechar igualmente, ouvindo o conselho diretor, a escola ou colégio particular de ensino primário, onde se ensinam doutrinas perniciosas e contrárias à religião católica e forma de governo do país, ou se cometerem atos indecentes e ofensivos da moral e bons costumes.	Julgará as infrações disciplinares, a que esteja imposta pena maior que as de admoestação, repreensão ou multas, dos professores públicos primários.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Portaria de 29 de abril de 1871

Os delegados de distritos literários eram nomeados pelo presidente da província, sob proposta do diretor geral, e não poderiam exercer o magistério público ou particular, primário ou secundário.

O conselho de distritos literários era composto dos respectivos delegados literários; de dois pais de família, nomeados pelo diretor geral e pelo pároco local. Os conselhos de distritos exercerão nestes as funções do conselho diretor no que lhes for aplicável. Haverá também, em cada município, um visitador, ao qual incumbia visitar o maior número de vezes que lhe for possível, todas as escolas da sua jurisdição.

Quadro 12 Ações dos Delegados de distritos literários e Visitadores

Ações dos Delegados de distritos literários	Ações dos Visitadores municipais
Fiscalizar se as escolas públicas e subvencionadas funcionam com regularidade durante as horas prescritas.	Deverão instruir-se do procedimento do professor de boa ou má opinião que na localidade haja a seu respeito, e se é zeloso no cumprimento de seus deveres.
Visitá-las ao menos uma vez a cada mês. Verificar se a sala de aula se conserva asseada. Se os alunos frequentam regularmente as escolas.	Da capacidade da casa, suas condições higiênicas e conveniência da situação da escola.
Se os professores, nem só em sua vida particular, como na pública, procedem de modo condigno à sua profissão.	Do número de alunos matriculados e de sua frequência média, discriminando nas escolas subvencionadas os que são admitidos por conta da província.
Remeter ao diretor geral no fim de cada trimestre	Do regime, do método de ensino e disciplina

a estatística da matrícula e frequência das escolas públicas e particulares do seu distrito, com as informações que entenderem convenientes.	que o professor tiver adotado. Do aproveitamento dos alunos, arguindo-os ou fazendo-os arguir pelo professor.
Dar posse aos professores públicos nas respectivas escolas, o que averbará no verso do respectivo título, comunicando-o ao diretor geral.	Se estão em regra os livros de inventário da mobília, matrícula, ponto diário e de exames. Em livro aberto, numerado e rubricado pelo diretor geral, lavrarão os visitantes termo de visita, com declaração do dia em que a fizeram, do número de alunos presentes, seu adiantamento, regularidade da escola e seu asseio.
Dar guia de matrícula aos alunos que pretenderem frequentar as escolas subvencionadas verificando a condição de pobreza deles.	
Passar atestado de exercício aos professores públicos para poderem receber seus vencimentos, e aos professores particulares subvencionados, com a declaração do número de alunos admitidos por conta do governo, que no mês frequentarão suas escolas.	O visitador municipal poderá reunir, sob sua presidência e com assistência do delegado literário, o conselho do distrito que visitar, propor-lhes as medidas que julgar convenientes aos interesses do ensino público e particular do mesmo distrito, ouvi-lo acerca da criação de novas cadeiras e despertar em cada um de seus membros o maior interesse pelo desenvolvimento da instrução.
Comunicar imediatamente ao diretor geral qualquer impedimento dos professores públicos de seu distrito, nomeando logo que os substitua, a fim de que não se interrompa o ensino.	
Adverti-los particularmente pela falta de cumprimento de seus deveres e pedir ao diretor geral providências acerca daqueles que merecerem maior punição.	
Nomear examinadores para as escolas públicas primárias e subvencionadas e presidir os respectivos exames.	
Contratar casas para as escolas públicas com prévia autorização do diretor geral, tendo em vista a salubridade delas, o seu asseio e a posição em que se acharem colocadas em relação à população da localidade.	
Fazer inventariar a mobília e utensílios das escolas em um livro próprio para a declaração, que rubricará dos que se forem inutilizando com o uso.	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da portaria de 29 de abril de 1871

Nota-se que a estrutura constituída para o controle da instrução pública da província do Pará ao longo do século XIX foi constantemente alterada, por meio de reformas, expressando a permanente insatisfação do Estado com o serviço de inspeção escolar instituída pelos governos em seu nome. Destaca-se também que o serviço de inspeção escolar foi delegado a órgãos colegiados, permitindo que o poder local (municipais ou distritais), ou de seus representantes, participassem diretamente da inspeção e fiscalização das escolas públicas. Em seguida, iremos analisar quem eram os sujeitos que faziam parte da estrutura de inspeção escolar da província do Pará.

3.2.2 Sujeitos da ação da Instrução Pública Primária

Ao analisarmos a documentação pesquisada, observamos que todos os sujeitos que ocupavam os cargos de inspeção da Instrução Pública na Província do Pará e na Comarca de Macapá foram nomeados, indicando a existência de determinadas relações de interesse e de poder na definição dessa posição e pertenciam a famílias influentes naquela localidade, proprietárias de fazendas ligadas à criação de gados, casas de comércio, à Guarda Nacional com militares de altas patentes e ao poder executivo, legislativo e judiciário.

Ao se considerar tais elementos, observamos que na aparelhagem de inspeção da Instrução Pública da Província do Pará e da Comarca de Macapá, havia cinco categorias de agentes de inspeção: presidente da província, diretor de instrução pública, Inspetor geral das escolas, delegados e visitadores. Destacamos que o presidente da província era nomeado pelo imperador, o diretor de instrução pública e o inspetor geral das escolas pelo presidente; os delegados e visitadores eram escolhidos pelo diretor de instrução pública com a anuência do presidente. Os diretores de instrução pública, nomeados na segunda metade do século XIX, eram figuras proeminentes da sociedade paraense como: médicos, jornalistas e eclesiásticos, conforme a seguir.

Quadro 13 – Relação de Diretores da Instrução Pública da Província do Pará

Período	Nome	Profissão
1856-1861	Félix Barreto de Vasconcelos	Padre. Nasceu no ano de 1817, no engenho Pedras, município da Capela em Sergipe. Foi coadjutor do vigário de Itabaiana, passando a 11 de agosto de 1841 a vigário colado da mesma freguesia, onde permaneceu até janeiro de 1852. Retirou-se para a Província do Pará, onde ocupou sucessivamente os cargos de diretor do Liceu e da Instrução Pública, 1856-1861, reitor e lente de história eclesiástica e sagrada do seminário episcopal, nomeado em 1855.
1863	Joaquim José D’Assis	Jornalista. Fundador do jornal “A Província do Pará”, em 25 de março de 1876, entre outros jornais como o periódico maçom “O Pelicano” e o periódico republicano “O Futuro”, ambos em 1872. Diretor da Instrução pública na Província do Pará.
1874-1878	Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	Médico. Conhecido como Dr. Freitas, nasceu em Cameté (PA), no dia 17 de agosto de 1829, cursou medicina na Bahia, viajou para Europa com o objetivo de aperfeiçoar seus estudos. Chegou a Belém em 1855, e foi eleito deputado. Em 1856, achando-se vagas as cadeiras de Francês e Geografia do Liceu, prestou concurso e passou a reger em caráter efetivo a cadeira de francês. Anos depois, em 1862 foi

		escolhido para ser lente da mesma matéria no colégio paraense. Em 1874, o governo solicitou sua ajuda para o cargo de diretor geral da Instrução Pública, que exerceu com brilho e dedicação até 1888, quando se aposentou. Escreveu um compêndio de Geografia e História do Brasil para o uso das escolas primárias.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

A atuação de eclesiásticos na estrutura de inspetoria da instrução pública primária, seja como diretor, delegado, visitador ou professor, foi utilizada devido a aproximação que eles tinham da população, o que os tornavam líderes populares em potencial e braço direito do Estado em cada localidade do interior da província "utilizavam como recuso de poder além do prestígio da religião e da Igreja, algumas vezes o próprio poder econômico" (CARVALHO, 2007, p.182). Observa-se a escola e a igreja como instituições com especificidades próprias, mas organizadas em uma disposição que confluía na montagem de uma rede de relações solidárias na garantia da instrução da mocidade em nome da civilização, da salvação de almas e da manutenção da ordem. (BORGES, 2008).

Os sacerdotes tinham especial interesse na instrução primária pela questão do ensino religioso, visando, sob uma perspectiva imediata, a formação moral e cristã dos meninos e, a longo prazo, reverter a tendência anticlerical que crescia em determinados setores da sociedade brasileira. Padres, freis e cónegos foram professores públicos, diretores e visitadores da Instrução Pública, diretores de índios, deputados provinciais, vice-presidentes e até presidente de província.

Poderoso instrumento de aculturação, a escola paroquial ou comunitária distinguia-se, sobretudo, pela função religiosa que incorporava, ocupando espaço central no esquema de moralização cristã através de um sistema de educação formal ainda protegido da moral laica dominante nas escolas públicas. Situava-se geralmente ao lado da própria igreja (capela) e do salão paroquial, reservando-se um terreno com benfeitorias, nas proximidades, para a casa do professor, assegurados pelas comunidades locais.

Era comum também a presença de jornalistas na inspetoria de instrução pública, pois o nascimento da imprensa brasileira no século caracterizou-se pela estreita vinculação com a educação e instrução da população. Educação e instrução não eram tidas como sinônimos pela imprensa oitocentista. Diziam a respeito duas coisas diferentes: A "educação" associava-se mais intimamente aos costumes e preceitos morais que deviam ser ensinados à população, enquanto a "instrução" referia-se, sobretudo, ao saber e aos conhecimentos – técnicos, filosóficos, políticos etc. – que deveriam ser veiculados nos periódicos.

Os jornalistas viam-se também como educadores, assumiam a função de ensinar os leitores àquilo que sabiam, de formar, esclarecer e educar: "os homens de letras se apresentavam como cidadãos e escritores ativos, como construtores da opinião que almejavam conduzir a sociedade a algum tipo de progresso e de ordem nacional" (MOREL e BARROS, 2003). Embora os jornais fossem mais baratos que os livros e na teoria alcançavam um público mais abrangente, a população de massa não adquiria estas obras principalmente pela falta de instrução. O total de leitores no Brasil e na Província do Pará era irrisório se compararmos com o percentual de analfabetos, uma vez que não atingia 30% da população de pessoas livres das províncias, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 14 - Número de pessoas livres que sabiam ler/escrever e analfabetos (1872)

Província	Sabiam ler e escrever	Analfabetos
Pará	60.395 (24,37%)	187.384 (75,63%)
Brasil	1.562.851 (22,80%)	6.853.668 (77,20%)

Fonte: Censo de 1872

Diante dessa situação do grande número de analfabetos, os jornais favoreceram outras formas de ler e de fazer circular as notícias nas províncias, o que incluía a leitura em voz alta como mecanismo para diminuir a “pobreza cultural”, tendo em vista o contato com o texto escrito (BARBOSA, 2007).

Assim como na Europa, os jornais que eram produzidos no Brasil durante o século XIX tinham como princípio o projeto iluminista de veicular valores e ideias para educar e civilizar o leitor. A imprensa passou a ser constantemente percebida como “o meio mais eficiente e poderoso de influenciar os costumes e a moral pública, discutindo questões sociais e políticas” (PALLARES-BURKE, 1998, p. 147).

Os pressupostos e bases para a construção do Estado-Nação idealizados pelas elites política e intelectual ganhavam projeção e propagavam-se através das páginas dos principais jornais das províncias do Império brasileiro. Em suma, todo o movimento vivido pela imprensa periódica e pelos jornalistas no século XIX fez com que alcançassem uma “legitimidade enquanto um discurso autorizado”, que visava, além de propagar o ideário educacional, inculcar valores e bons hábitos (FARIA FILHO, 2006, p. 14-15).

Os médicos também fizeram parte da Instrução Pública Primária na Província do Pará e na Comarca de Macapá, com o objetivo de legitimar a Higiene como ramo especializado da

medicina e constituinte de um vasto conjunto de práticas. No âmbito das escolas, a heterogeneidade das formas de legitimação também se fez presente, visível na definição das regras para constituir uma família higienizada. Na definição de uma física das escolas, compreendendo sua localização, arquitetura, iluminação, aeração e metrificação dos espaços e na normalização dos professores e das ações pedagógicas (GONDRA, 2007).

A atuação dos Diretores de Instrução Pública configurava-se como importante componente para o bom funcionamento da engrenagem do Estado como um órgão vital em boas condições e contribuiu aumentando as chances para o corpo desenvolver-se de maneira saudável. Além do caráter fiscalizador, podemos destacar também o aspecto regulamentador e atuante para a estruturação da educação sob o devido controle do Estado.

No caso dos Delegados de Instrução Pública, que atuavam no interior da Província do Pará, geralmente quem ocupava esses cargos eram os párocos locais, bacharéis, médicos e militares da Guarda Nacional. Na Comarca de Macapá, o Delegado era o Tenente Coronel da Guarda Nacional, Procópio Antonio Rolla, responsável pelo quartel da Fortaleza de São José de Macapá, conforme quadro a seguir.

Quadro 15 Relação de Delegados da Instrução Pública da Província do Pará

Local	Nome	Profissão
Santarém	Antônio Gentil Augusto da Silva	Juiz municipal e de órfãos da cidade de Santarém, Vila Franca e Monte Alegre.
Igarapé-mirim	Pedro Honorato Correia de Miranda	Comandante superior da Guarda Nacional de Igarapé-mirim.
Bragança	Joaquim Inocêncio de Sam Thiago	Tenente da 8ª companhia do 2º regimento da 2ª linha, Comandante militar de Bragança.
Macapá	Procópio Antonio Rolla	Tenente Coronel da Guarda Nacional de Macapá
Ourém	João Francisco Picanço	Tenente da Guarda Nacional de Ourém
Portel	Raimundo Joaquim Pantoja	Major da Guarda Nacional de Portel
Oeiras	Padre Policarpo José Rodrigues	Vigário da Vila de Oeiras
Porto de Moz	Joaquim Duarte Rodrigues Souto	Promotor Público da Comarca de Porto de Moz
Monte Alegre	Antônio José da Gama Malcher	Médico e político, chefe do partido liberal em Monte Alegre
Ponta de Pedras	Joaquim Antônio Tavares	Tenente da Guarda Nacional em Ponta de Pedras
Bujarú	Antonio Carlos de Souza Trovão	Capitão da Guarda Nacional em Bujarú.
Barcarena	Padre Francisco da Silva Cravo	Padre de Barcarena

Fonte: Almanack Administrativo, Mercantil Industrial e Noticioso do Pará (1869)

A influência e a penetração de valores da cultura europeia na sociedade brasileira dos séculos XIX processavam-se em um campo bastante amplo; no entanto, foi por meio da

Instrução Pública e da Guarda Nacional que na Província do Pará e na Comarca de Macapá isso se tornou mais evidente. A Guarda Nacional auxiliou as autoridades locais e seus subordinados a prestarem serviço ao Império e, ao mesmo tempo, também a estarem defendendo seus interesses. Um exemplo típico desta união de interesses entre o poder central e o local era a atuação da milícia na repressão à resistência escrava, visto que ambos se beneficiavam desta repressão: sob o ponto de vista do Estado, estava-se garantindo a ordem social escravista; sob a ótica dos poderosos locais, defendia-se a sua propriedade (NUNES, 2020).

Em cada localidade da província do Pará, em que havia uma escola, era nomeado pelo governo um delegado e um suplente, sendo que esses não recebiam nem gratificação nem ordenado. Os delegados eram incumbidos de executarem as leis e os regulamentos e dar ordens em nome do presidente da província e do diretor da Instrução Pública. Além de fiscalizar e visitar as escolas uma vez por semana, os delegados deveriam elaborar e encaminhar ao diretor de Instrução Pública a remessa de mapas de frequência e os orçamentos do material escolar dos meninos pobres.

Essa política de nomeação, acrescida do fato de certos cargos não serem remunerados, aponta a existência de uma política de troca de favores que remete a outros interesses, como era o caso dos delegados de Instrução Pública. Segundo Villela (2000, p.125), o “[...] caráter não remunerado do cargo evidenciava a intenção de cooptar esses indivíduos como forma de garantir sua adesão ao acenar com possíveis benesses no futuro”.

Quadro 16 Relação de delegados da instrução pública de Macapá e Mazagão

LOCAL	ANO	DELEGADO	PROFISSÃO
Macapá	1854	Procópio Antonio Rolla	Militar , tenente coronel da Guarda Nacional
Mazagão		Henrique de Sousa Prego	Militar , capitão de infantaria
Macapá	1869	Dr. Francisco de Paula Lins dos Guimarães Peixoto	Advogado , Juiz da Comarca
Mazagão		Thiago Porfirio d' Araujo	Militar , tenente da Guarda Nacional
Macapá	1878	Procópio Antonio Rolla Sobrinho	Advogado , Juiz da Comarca

Fonte: Almanack Administrativo, Mercantil Industrial e Noticioso do Pará (1869)

Os delegados deveriam ter uma formação adequada a fim de que pudessem exercer uma fiscalização inteligente e orientar pedagogicamente os professores diante da falta de uma formação da escola normal. Ou seja, uma inspeção “científica” e profissionalizada, constituída por fiscalizadores habilitados que exercessem mais eficientemente a vigilância.

A nomeação de médicos para os cargos considerados fundamentais para o funcionamento da Instrução Pública, como foi o caso de Monte Alegre, ao nomear o médico José da Gama Malcher, articula-se aos interesses de médicos higienistas em torno da educação e da difusão da ordem higiênica via escola. Os médicos, ao exercerem cargos não-relacionados ao atendimento médico, também ocuparam espaços e faziam sentir a presença de uma ordem em que se consolidava o discurso higienista como fundamento do projeto de civilização do país (BORGES, 2008).

Foram identificados também bacharéis em direito que acumulavam os cargos de juiz e de delegado da Instrução Pública em Santarém, Porto de Moz e Macapá. Esses bacharéis foram utilizados na inspeção escolar por conta da sua formação moral que poderia contribuir para a eficiência na fiscalização da instrução e, assim, garantir o funcionamento de um projeto civilizatório via escola.

A circulação geográfica de bacharéis em direito que exerciam diferentes cargos pelo país no século XIX e, no caso desse estudo na Comarca de Macapá, segundo Carvalho (2007), era para aquisição de experiência administrativa. Esses deslocamentos era uma estratégia utilizada para formação e aquisição de experiência profissional e política a partir da circulação territorial. A importância dos bacharéis em direito na construção do Estado Nacional passava pela ocupação de cargos privilegiados na administração da burocracia estatal, bem como pela ocupação de cargos que, da mesma forma, atuavam em setores significativos na construção da nação como o setor de Instrução Pública Primária.

Outra categoria de sujeitos da Instrução Pública na Comarca de Macapá era os visitantes, geralmente bacharéis em direito, contabilidade, delegados de polícia, militares e inspetores do tesouro provincial.

Quadro17 Relação de Visitadores da Província do Pará (1852)

ANO	NOME	FORMAÇÃO	REGIÃO
1852	Ângelo Custódio Correa	Advogado , formou em Direito na capital Paris.	Cametá
1852	Joaquim Rodrigues dos Santos	Militar , foi comandante do Corpo de Artilharia.	Cametá
1852	Marcos Antonio Rodrigues de Souza	Advogado e exerceu o cargo de Juiz Municipal e de Órfãos na capital do Amazonas em 1855.	Santarém
1852	Bernardino de Sena Agimiro Soares	Delegado de Polícia de Santarém.	Santarém
1852	Francisco Estácio de Queiroz	Delegado de Polícia de Bragança	Bragança
1852	Martinho Izidoro Pereira Guimarães	Contador , Inspetor do Tesouro Provincial.	Macapá

Fonte: Relatórios do Presidente da Província do Pará (1852)

Os visitantes estavam inseridos no degrau dos “empregados públicos de alta categoria”. Diante disso, era exigido os predicados próprios à sua posição hierárquica e ao seu papel específico, tais como: inteligência, conhecimentos acerca das matérias da instrução primária, saúde robusta e probidade (PARÁ, 1874, p. 14). O visitador da Comarca de Macapá era filho do negociante português José Antônio Pereira, que chegou ao Pará em 1803, onde estrategicamente se casou com dona Alexandrina Gumeria de Souza Cunha, filha do administrador da antiga Companhia de Comércio, Manoel José da Cunha (GUIMARÃES, 2016).

Os visitantes, por sua vez, deveriam: visitar uma vez por ano todas as escolas e aulas, tanto públicas quanto particulares do seu distrito, examinando minuciosamente o estado físico e material delas, além do método seguido no ensino e a educação religiosa; avaliar o grau de aproveitamento dos alunos e informarem-se da assiduidade e procedimento dos professores, relativos às suas obrigações.

Deveria em qualquer tempo, extraordinariamente, visitar as escolas e às aulas do seu distrito, por ordem do diretor. Além disso, deveriam remeter ao diretor, até o fim do mês de fevereiro, um relatório circunstanciado sobre as necessidades das escolas, indicando os melhoramentos, que lhes parecessem convenientes.

Os visitantes fiscalizavam um grande número de escolas, geralmente numa única viagem, que podia durar de um a três meses. A exemplo, tem-se a viagem do diretor da Instrução Pública do Pará, o médico Joaquim Corrêa de Freitas que, em pouco mais de três meses, visitou 83 escolas em quatro comarcas, no ano de 1875. Corrêa de Freitas, em seu relatório, lamenta não poder ter um visitador remunerado para cada comarca, onde havia mais de vinte escolas para inspeção, o que demonstra a necessidade de contratações para atender as escolas do interior (PARÁ, 1877, anexo 3).

Semestralmente, os visitantes deveriam remeter à Diretoria Geral de Inspeção Pública um relatório sobre as escolas inspecionadas no interior, enquanto o da capital o faria semanalmente. Essa diferença temporal evidencia a dissonância entre as escolas do interior e as escolas de Belém, cujo acesso era difícil, por conta da geografia da Província. Este dado geográfico comprometia a aplicação dos regulamentos da Instrução Pública Primária junto à população, por conta de uma série de fatores, como a falta de infraestrutura para o funcionamento das escolas, tal qual demonstra o visitador Corrêa de Freitas. (PARÁ, 1877, p.41).

O diretor da Instrução Pública do Pará, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, que também

visitou as escolas do interior da Província, relata que as escolas eram pouco frequentadas devido à estação da colheita da borracha, quando os povoados eram abandonados por muitos de seus habitantes.

Primeiro, que quanto mais disseminada é a população, menos frequentadas são as escolas; segundo, que nos lugares em que a população entrega-se à extracção da borracha, as escolas, em certa época do anno, ficão quase despovoadas, ao passo que a que vive da lavoura ou da pesca, como acontece nas comarcas da Vigia e Bragança, tem nas escolas grande numero de alumnos matriculados, e a frequência nos diversos mezes do anno é quasi sempre a mesma (PARÁ, 1877, p.41).

Até o final do século, a “vida nômade”, devido ao fabrico da goma elástica e à colheita de vários produtos da floresta amazônica, continuará a importunar os gestores da Instrução Pública da Província do Pará, impedindo-os de “desterrar a ignorância” dos sertões das comarcas do interior. O mote “governar é fazer o bem” exigia muita determinação dos administradores para ser aplicado (PARÁ, 1877, p.80). Outro fator que contribuía para retardar o desenvolvimento da Instrução Pública Primária, no interior da Província do Pará, segundo o diretor Corrêa de Freitas, era a resistência das famílias quanto à permanência das crianças na escola.

Domingos Soares Ferreira Penna, em passagem pela Comarca de Macapá também registrou a situação da Instrução Pública Primária e a relação da dinâmica de coleta extrativista que influenciava diretamente no calendário escolar.

Desde o começo até o fim do verão ficam fechadas até o início do inverno (final de janeiro e início de fevereiro), quando os pais começam a regressar a povoação trazendo consigo os filhos que muitos fazem logo a matrícula nas escolas. O professor ou professora faz a inscrição no livro de matrículas, abrem-se as aulas e os discípulos as frequentam 3, 4 ou 5 meses. No fim deste período, os pais que na forma habitual tem que se preparar para safra da borracha, vem pedir dispensa dos filhos e filhas para ajudarem a fazer farinha, juntar caroços de urucuri necessários para defumação da borracha. Os professores dão sempre a dispensa pedida, porque se a recusassem não só os discípulos abandonariam a sala de aula, como também correriam o risco de não voltarem no ano seguinte. Deste modo antes mesmo de chegar a época da partida para os seringais os professores fecham as aulas por não terem já a quem ensinar (FERREIRA PENNA, 1874).

O calendário escolar da Comarca de Macapá não levou em consideração as especificidades históricas, culturais, ambientais e socioprodutivas dos alunos, no qual suas atividades cotidianas não seguiam o tempo cronológico, mas o tempo das águas e das

florestas, de onde tiravam o sustento de suas famílias, por meio das práticas de caça, pesca e do extrativismo da Borracha. A educação na Amazônia historicamente tem se caracterizado em meio a processos de luta e resistência em torno dos seus territórios e modos de vida.

De acordo com os regulamentos de Instrução Pública, as casas que deveriam ser alugadas para funcionar as escolas primárias deveriam ter as condições ideais de capacidade, salubridade e situação favorável para o maior número possível de alunos. No entanto, na prática, segundo o diretor da Instrução Pública da Província do Pará, Padre Felix Barreto de Vasconcelos (1858), as escolas mal acomodavam os alunos durante o dia. Nas localidades do interior da província, as escolas funcionavam nas igrejas, palhoças ou casas acanhadas, pois, em muitos lugares, só existia a casa do pároco, conforme atestou o diretor da instrução pública.

Embora o espaço escolar, em sua dimensão física, seguisse uma caracterização doméstica em função de as aulas serem realizadas na casa dos mestres, em meio ao seu convívio particular, ainda assim, o espaço simbólico da escola primária da província do Pará apresentava-se como lugar público. Diante disso, nota-se que a instrução pública superava o simbolismo doméstico em detrimento de sua afirmação como espaço que estava sendo utilizado para fins educacionais e/ou instrucionais.

Nas escolas de Macapá e Mazagão, foi constatada a falta de móveis adequados para a realização das aulas do ensino primário, já que, apesar de os professores serem zelosos, o governo provincial não conseguia equipar as escolas com mobiliários escolares e materiais pedagógicos. Diante disso, os professores tinham que pedir móveis aos vizinhos para acomodar as crianças em suas casas e oferecer o mínimo de conforto para realização das aulas e os alunos não terem que se sentar ao chão.

O artigo 40 da lei 669 de 1871 manda fornecer as escolas os móveis necessários. Esta disposição como outras idênticas dos regulamentos anteriores, não tem tido execução satisfatória, do que há resultados, acharem-se todas escolas que visitei tão desprovida de mobília, que os professores mais zelosos tem a necessidade de mendigar um banco aqui, uma cadeira acolá, uma mesa do vizinho, etc., para uso de suas escolas. O professor de Mazagão por exemplo incomodou os conhecidos, pedindo 4 cadeiras para a aula; o de Porto de Moz fez tantos outros para a sua; na escola de meninas desta vila, não havendo se não um banco velho e já quebrado, a professora que ali fora nomeada teve que pedir emprestada uma mesa e alguns bancos para as lições, a fim de não ver o desgosto de ver suas discípulas sentadas ao chão! (FERREIRA PENNA, 1874).

Era nítido o descaso do governo provincial com as escolas da Comarca de Macapá, uma

vez que, apesar de os professores terem solicitado a remessa de móveis que já tinham sido pagos e se encontravam na capital, não foram atendidos por causa de certas dificuldades administrativas como dificuldade de transporte, falta de disponibilidade orçamentária do tesouro do estado que se esquivava da obrigatoriedade prevista nos regulamentos da Instrução Pública (SOUSA, 2019).

De acordo com Ferreira Pena (1874), a matrícula dos alunos na Comarca de Macapá era uma ficção, ou simples formalidade oficial, pois, apesar de todo aparato de inspeção e fiscalização das escolas e todos os mapas de frequência, o Estado desconhecia o verdadeiro estado da Instrução Pública Primária no interior da província, pois muitos professores utilizavam os mesmos mapas todos os anos, o que garantia os seus vencimentos pelo tesouro provincial.

Quadro 18 Relação de professores da instrução pública primária de Macapá Mazagão (1840-1881)

LOCAL	ANO	PROFESSOR	NÚMERO DE ALUNOS	SALÁRIO
Macapá	1840	Guilherme de Seixas	84	100\$000
	1841	Fernando Rodrigues de Carvalho	84	100\$000
	1842			
	1843			
	1848	Padre Felipe Santiago de Vilhena	10	300\$000
	1849		14	
	1852	-	25	-
	1854	Emilia Sanches de Barros Moraes	-	-
	1855	Padre Joaquim Manoel de Jesus	51	400\$000
	1856	Anna da Silva Rolla	-	-
	1859	Atair da Silva Rolla	-	-
	1869	Fernando Alvares da Cosia	-	-
		D. Anna do Couto Toninha	-	-
	1871	Manoel José Pinho	-	-
	1872	Capitão Fernando Alvares da Costa	-	-
	1875	Leopoldo Gonçalves Machado	-	-
	1876	Joaquim Francisco de Mendonça	-	-
	1877		-	-
	188		-	-
	1882		-	-
1883	Idalina Augusta de Novaes Faria	-	-	
1884		-	-	
LOCAL	ANO	PROFESSOR	NÚMERO DE ALUNOS	SALÁRIO
Mazagão	1842	João Pereira da Nóbrega	75	-
	1848	Padre José Marispa da Penha	12	300\$000
	1849		17	
	1852	-	45	-
	1853	-	21	-

	1855	Padre José Marispa da Penha	26	-
	1869	Rofino Valente de Loureiro	-	-
	1881	Joaquim Francisco de Mendonça Junior	-	-

Fonte: Relatórios da Província do Pará (1840-1881)

De acordo com Faria Filho, Neves e Caldeira (2005, p. 234), as estatísticas conformam modos de representar e, portanto, produzir e controlar a realidade e maneiras de classificar e ler o mundo, profundamente comprometidas com os princípios da racionalidade moderna e com os modos de governo das pessoas e da realidade social.

As práticas estatísticas são, também, práticas escriturísticas, que, segundo Veiga (2005), transforma a página em branco em um lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo. Constrói-se um texto que articula simbolicamente práticas heterogêneas de uma sociedade, exibindo-se como linearidade, sistema e homogeneidade. E permite acumular o passado, fabricando o presente. As estatísticas produzem, enquanto escrita, uma realidade sócio-histórica e a registram para o futuro no discurso enunciado pelo Estado e servem, também, aos professores ao preencherem os mapas de frequência, renovando, nas estratégias da escrita, táticas de sobrevivência profissional, como a manutenção das escolas e o recebimento de salários, como observou Ferreira Penna (1874) ao analisar os livros de frequência da escola primária de Mazagão.

Entrando na escola de Mazagão na hora das lições, deu-me o professor todos os esclarecimentos que pedi, inclusive o livro da matricula, onde lançava regularmente a matricula dos alunos. Fiquei porém surpreendido ao ler a data de 1853, lançada neste livro que era ainda o mesmo que ano fora remetido para a matricula dos alunos da escola de Mazagão, há 20 anos, pelo Sr. Leitão da Cunha, que era então Diretor da Instrução Pública, e que depois de remeter o dito livro, já foi Juiz de distrito, Chefe de Policia, Presidente de três Províncias, Deputado e Senador. E maior foi a minha admiração vendo que o livro não havia sido escriturado, se não em uma 8º ou 10º parte estando tudo o mais em Branco (FERREIRA PENNA, 1874).

Os dados escolares, divulgados pelas diretorias de instrução, baseavam-se nos mapas enviados pelos professores públicos e foram considerados, quase unanimemente, irrealis, pois, muitas vezes, o professor anotava o número de alunos matriculados, mas não os que efetivamente frequentaram as aulas, como era esperado. Não era ocorrência incomum professores e professoras fraudarem os mapas de forma a manter o número mínimo exigido por lei para manter a escola em funcionamento ou para conservar a sua posição na hierarquia escolar, sobretudo nos lugares mais distantes onde as visitas escolares aconteciam esparsamente. Por outro lado, a não contagem do número total de alunos, nos casos de

professores que não enviavam seus mapas, incidia costumeiramente sobre as estatísticas escolares, a despeito das punições previstas nos regulamentos (RIZZINI, 2011).

Sobre os professores, a maioria das escolas do interior da Amazônia no século XIX, eram regidas por padres, militares ou por professores interinos que são aqueles contratados por um período de três a seis meses pelo governo para substituir os professores aprovados em concurso público, por motivo de moléstia, suspensão ou qualquer outro motivo. O jornal "Treze de Maio" publicou ofícios e portarias de nomeação de professores interinos para Comarca de Macapá, no ano de 1855 e 1856.

Ofício: Nomeando o **Padre Joaquim Manoel de Jesus**, para reger interinamente a cadeira de instrução primária do segundo grau da Vila de Macapá, comunicou ao inspetor do Tesouro Público Provincial em resposta ao Diretor da Instrução Pública (TREZE DE MAIO, 1855, p. 1, 27 de março, grifo nosso).

Portaria: Nomeando **Anna da Silva Rolla**, para reger interinamente a cadeira de instrução primária do sexo feminino da Vila de Macapá. comunicou ao inspetor do Tesouro Público Provincial em resposta ao Diretor da Instrução Pública (TREZE DE MAIO, 1856, p. 4, 19 de maio, grifo nosso).

O Padre Joaquim Manoel de Jesus exercia o papel de vigário da Paróquia de São José de Macapá e, também, de professor interino da cadeira de Instrução Pública Primária masculina. A professora que foi nomeada para cadeira de Instrução Pública Primária feminina foi Anna da Silva Rolla, que pertencia à família mais influente da Comarca de Macapá, formada por militares, políticos e proprietários de fazendas de engenhos e de criação de gado, conforme demonstrado no "Almanack Administrativo, Mercantil e Industrial da Província do Pará", publicado em 1869.

Quadro 19 Família Rolla, elite política, econômica e educacional da cidade de Macapá

NOME	DESCRIÇÃO
Procópio Antonio Rolla	Tenente Coronel da Guarda Nacional, faleceu em 1856 e sua morte foi noticiada no Jornal "Treze de Maio" de 7 de Fevereiro de 1856 e no Jornal "Estrella do Amazonas" de 15 de março de 1856. Foi delegado da Instrução Pública de Macapá em 1854
Paulino Antonio Rolla	Vereador, suplente do juiz municipal Dr. Alfredo Sergio Ferreira, bem como 3º suplente do delegado de polícia, Feliciano de Souza Gil Vaz, ele acumulava também outras ocupações públicas em Macapá
Francisca de Almeida Rolla	Proprietária do engenho de aguardente e mel da região do Curiaú
Alexandre Antonio Rolla	Proprietário da criação de rebanho de gado vacum e cavalariagem na localidade de Santo Antonio

Procópio Antonio Rolla Sobrinho	Proprietário da criação de rebanho de gado vacum na localidade de Santo Antonio. Foi delegado da instrução de Macapá no ano de 1878
Anna da Silva Rolla	Professora interina da cadeira de instrução pública feminina da cidade de Macapá em 1856

Fonte: Almanack Administrativo, Mercantil Industrial e Noticioso do Pará (1869)

Essa elite política e econômica da Comarca de Macapá também era a elite educacional, pois ocupavam os principais cargos públicos referentes à Instrução Pública, como o cargo de delegado de Instrução Pública, visitantes e professores. A essa elite política, econômica e educacional, presente na Amazônia no século XIX, Rizzini (2004) denominou de "mandões d' aldeia", que eram os chefes locais ricos, representantes do poder do Estado, tais como, militares, políticos e juizes.

Como as mulheres da elite letradas tinham poucas opções de trabalho, o cargo do magistério foi uma forma encontrada pelos governantes para suprir temporariamente a carência de mestres, haja vista que os salários pagos eram pouco atrativos, levando alguns professores a complementarem seus pagamentos com outras atividades. Os professores eram divididos em quatro classes e tinham ordenados diferentes de acordo com essas classes, mas todos ganhavam a mesma gratificação no valor de cem mil réis pelo seu trabalho; além disso, a fim de que as obrigações fossem executadas comodamente, os mesmos recebiam abonos diferenciados para o pagamentos do aluguel dos seus imóveis para realização das aulas.

Quadro 20 Ordenado e gratificação dos professores das escolas primárias

Classes dos Professores	Ordenado	Gratificação	Abono
1ª Classe	700\$000 réis	100\$000 réis	300\$000 réis
2ª Classe	600\$000 réis	100\$000 réis	150\$000 réis
3ª Classe	500\$000 réis	100\$000 réis	120\$000 réis
4ª Classe	400\$000 réis	100\$000 réis	60\$000 réis

Fonte: Jornal o Diário do Gram-Pará (1860)

Caso os professores não cumprissem com suas obrigações, o Diretor da Instrução Pública da capital deveria repassar ao Presidente da Província o ocorrido para que tomasse as devidas providências e fora da capital e os Delegados repassavam a ocorrência dos fatos ao Diretor. Na Comarca de Macapá, várias denúncias foram feitas nos jornais contra professores sobre a situação precárias das casas onde funcionavam as escolas.

Solicitados: Macapá - Chamamos a atenção do Sr. Excl. presidente da província do fato escandaloso do Sr. Dr. Inspetor do Tesouro provincial, o fato é o seguinte: o professor público desta cidade, **Joaquim Francisco Mendonça**, recebeu do tesouro por intermédio da coletoria 145:833 réis mensais, sendo 125\$000 réis de seu ordenado e 20\$000 réis para o aluguel da casa da escola pública em que reside de propriedade de seus netos dos quais é tutor. Paga de aluguel da mesma casa seis mil réis, segundo atesta o delegado de policia, porém a casa onde funciona a escola é um pardieiro imundo e indecente, insalubre onde chove como na rua, coberto de palha, sem ladrilho nem assoalho. A sala deve ter cerca de 25 palmos de largura e 25 de fundos. A lei não quer nem a decência permite que em uma cidade o professor público tenha sua escola em semelhante casa, somente com o intuito de lesar os cofres os públicos. A parte moral do ensino deve talvez corresponder a parte material. O professor que não tem zelo pela casa da escola, não pode ter pela instrução de seus discípulos. Acresce que o mesmo professor em vez de ocupar-se dos deveres da sua profissão de magistério, ocupa seu tempo em audiências sendo procurador e defensor em juízo, no tempo que devia ocupar na escola. Os fatos mencionados se acham todos comprovados em documentos, para que não se possam contestá-los, por quanto nosso fim é que se estabeleça naquela localidade o império da lei e da moralidade (A CONTITUIÇÃO, 1878, 09 de novembro, p. 01).

De acordo com a denúncia publicada no jornal *A Constituição*¹⁵, simpatizante do partido conservador, a escola da cidade de Macapá, de responsabilidade do professor Joaquim Francisco Mendonça, era semelhante a um pardieiro imundo e indecente, cheia de goteiras, coberta de palha com piso sem revestimento. Na ocasião, foi objeto de reclamações o fato de que o professor quase não parava na escola para estar presente em audiências públicas como procurador do Juízo de Órfãos, cargo existente desde o período colonial.

No século XIX, o Juízo dos Órfãos era uma instituição importante na dinâmica das Comarcas provinciais e como uma das formas de acesso às carreiras públicas de prestígio quanto na política regional ou nacional. O cargo de Promotor Público de Órfãos era exercido por indivíduos que não necessariamente tinha que ser bacharel em Direito, mas poderia ser também professor como era o caso da Comarca de Macapá. A função dos promotores públicos era zelar pelos interesses dos menores nos trâmites que corresse pelo Juízo dos Órfãos.

O papel desempenhado pelos promotores de Órfãos era muito importante para o andamento das ações, uma vez que, por lei, ele era obrigado a dar “Vistas” em todos os processos. Caso contrário, a decisão sobre o caso não teria validade. Em termos práticos, a função era uma atividade mais burocrática, pois sua opinião, quando solicitada, não

¹⁵ O jornal *A Constituição* foi fundado em 1874 e *A Província do Pará* em 1876, ambos na cidade de Belém.

suplantava a decisão do Juiz de Órfãos. Sua função, pela leitura dos processos de tutela, era a de auxiliar o Juiz para que este não cometesse nenhuma incúria, sem que lhe fosse facultado decidir ou alterar uma sentença. Mesmo assim, era considerado o “Advogado dos Órfãos” por pleitear os interesses dos órfãos e incapazes nos processos que corriam pelo Judiciário.

Outra denúncia contra um professor da Instrução Pública da Comarca de Macapá foi registrada no jornal *O Liberal do Pará*, dessa vez contra o professor Manoel José Pinho, em relação às condições estruturais da casa do professor que também servia como escola, que estava prestes a desabar.

Macapá, 5 de Junho de 1871.

Esta é a terceira vez que viemos a imprensa para lembrar ao Sr. Diretor da Instrução Pública, as justas acusações que temos feitos por este jornal contra o atual professor desta cidade, Manoel José de Pinho, que resumimos nos seguintes pontos principais. 1º) **Funcionar a aula na casa de moradia de professor que se acha com a cumieira quebrada e pro momentos a desabar**, podendo esse acontecimento dar-se em ocasião em que os meninos se achem na aula e ficarem todas vítimas dessa catástrofe (O LIBERAL DO PARÁ, 1871, p.3, 14 de junho, grifo nosso).

A expressão "casa escola", consagrada na literatura pedagógica, sugere a dupla imagem de alojamento para o professor e de salas organizadas para receber os alunos na hora das lições. É a partir desta perspectiva que Brullet (1998) introduz o conceito de "domesticidade" para explicar o processo de transformação de um espaço doméstico num espaço especificamente pensado para o ensino. A dicotomia escola/habitação configura uma "resistência" ao processo de separação do local de trabalho e local de moradia, iniciado pela Revolução Industrial. Desse ponto de vista, a interioridade e o intimismo do lar ‘contaminaram’, durante largo período, o ambiente da escola (BACHELARD, 1970).

Os castigos escolares praticados em casa escolas também foram objetos de denúncias contra o professor primário de Macapá, Manoel José Pinho, assim como alguns conflitos entre o professor e os familiares dos alunos:

Abuso do dito professor pela indisposição com muitos pais de família, que em razão tem deixado de mandar seus filhos para aula, sendo a ocasião do ensino, a que julga mais própria para derramar sua bÍlis contra os seus desafetos nas pessoas de seus filhos, **já por meio de palavras e castigos e até empurrando-os pela porta a fora** (O LIBERAL DO PARÁ, 1871, p.3, 14 de junho, grifo nosso)

O sadismo pedagógico [violência pedagógica], de acordo com Manacorda (2004), foi uma das características básicas do processo educativo ao longo da história da Educação, não sendo exclusividade de um povo específico, e que também acometera o Brasil, tendo tido grande representatividade no século XIX, onde a postura autoritária e violenta de alguns professores era uma estratégia para compensar sua falta de habilidade para o magistério. No âmbito das províncias, os castigos físicos eram praticados de forma natural para educar crianças, seja na relação professor/aluno, seja na relação pais/filhos. O uso da violência era legítimo não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvesse relações humanas, fossem elas entre senhor e escravo, entre marido e esposa, fossem entre pais e filhos, entre outros exemplos (VEIGA, 2012).

Outras reclamações dos pais de alunos era referente ao horário variável de aula para os alunos da Comarca de Macapá, que não eram atendidos todos no mesmo momento pelo professor Manoel José Pinho, o que levava alguns alunos a gazetarem ou ficarem pela vizinhança pedindo água para beber devido a sede causada pelo calor intenso na parte da tarde, pois quando tinha água na escola era de péssima qualidade retirada de um igarapé que logo ficava putreficada. Nesse sentido, os pais reivindicavam que pelo menos fosse oferecida água dos poços públicos de boa qualidade para os alunos.

Irregularidade no ensino como temos anunciando em nossas anteriores reclamações, sendo uma das maiores as faltas de hora certa para a abertura da aula, **constando-nos que os pais dos alunos entram uns as duas e três horas e outros ainda mais tarde, de forma que estes entram quando os outros estão por sair**, além disso pouco estudam porque os que não andam mendigando água para saciar a sede, andam a gazetar e fumar seu cigarrinho (O LIBERAL DO PARÁ, 1871, p.3, 14 de junho, grifo nosso).

A normatização do tempo pelo Estado significou colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino e de controle sobre a infância e sobre os professores. A legislação foi um dos instrumentos amplamente utilizados para reformar os sistemas de ensino e adequar a escola aos interesses das elites locais, regionais e nacionais, assim como as necessidades de nova ordem social nas províncias e comarcas do império (SOUZA, 1999). Em que pesem as diferenças entre o tempo formal e os usos e práticas do tempo real nas escolas, é preciso reconhecer que a lei também foi uma forma discursiva e uma forma de intervenção social nos modos de vida das populações locais da Comarca de Macapá, mas, em algumas situações, formas de resistência, seja por parte dos alunos ou dos professores, como podemos observar no relato de Ferreira Penna, ao visitar uma escola na Comarca de Macapá, às 8h da manhã e

ser surpreendido com a falta de alunos e do professor ainda estar dormindo.

[...] Não assisti a aula de meninas por estar a professora impedida por motivo de parto. **Entrei porém na sala da escola do sexo masculino para assistir às lições às 8 horas da manhã e procurei pelo professor, que recebendo meu recado sem resignação do meu nome, mandou de dentro, em troca outro recado, para que eu dissesse o que pretendia, por que ele ainda estava acomodado!** [...] O aspecto indecoroso da sala de aula tinha me dado suficiente ideia do que seria o professor que às 8 horas da manhã ainda estava dormindo [...] (FERREIRA PENNA, 1874, grifo nosso).

Como podemos perceber, o tempo escolar não conseguiu se impor totalmente nas comarcas do interior, pois tanto o tempo quanto os espaços escolares, apesar de fazerem parte da ordem social e escolar, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos e a busca de delimitá-los, controlá-los, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola, dentre eles a força educativa e as práticas de resistências dos sujeitos da ação educativa.

De acordo com a denúncia publicada no jornal *O Liberal*, as crianças, ao gazetarem, também fumavam cigarros. Num primeiro olhar, pode parecer absurdo; no entanto, no século XIX, essa era uma prática recorrente, conforme podemos observar em relatos de viajantes, como por exemplo do Inglês, Edward Robert Edgumbe, na obra *Zephyrus a holiday in Brazil and on the River Plate*, publicada em Londres em 1887, que compara as crianças brasileiras com as inglesas e observa algumas crianças fumando ao voltar da escola.

No Brasil não existem crianças no sentido inglês. A menor menina usa colares e pulseiras e meninos de 8 anos fumam cigarros. **Encontrei um bando de meninos voltando da escola, uma tarde. Um pequeno de aparentemente sete anos tirou do bolso um maço de cigarros e ofereceu a um de cada vez. Ninguém demonstrou qualquer desaprovação de um menino tão pequeno estar fumando** (R. E. EDGEUMBE apud MOREIRA LEITE, 1997, p. 37, grifo nosso).

O viajante estrangeiro Henry Koster observou e descreveu várias províncias do Brasil na primeira metade do século XIX e, publicada na obra "*Voyages dans la partie septentrionale du Brésil: depuis 1809 jusqu'en 1815*", em que um dos costumes que chamou a atenção durante suas viagens longas e cansativas pelas províncias foi o hábito de fumar da sua equipe formada por onze pessoas, entre elas índios, negros e mulatos, que fumavam logo pela manhã quando acordavam ou quando sentiam fome. O hábito de fumar espantava a fome e não os atrasava; essa estratégia também foi utilizada pelo viajante para saciar a fome e cumprir as metas da jornada.

Tomei por esse tempo **o hábito de fumar muito cedo, convencido de que isso me evitava o desagradável sentimento de fome** e não podia preparar coisa alguma antes do meio dia. Meus companheiros nada comiam pela manhã por causa do atraso que isto determinaria, não seria conveniente que eu lhes desse um mau exemplo (KOSTER, 1942, p. 177, grifo nosso).

Os viajantes alemães Spix & Martius [1817-1820] também registraram esse hábito de fumar na primeira metade do século XIX, em que apontam para o fumo disseminado entre as classes mais pobres, ressaltando ser hábito até mesmo entre os eclesiásticos. No livro "Cenas da Vida Amazônica", José Veríssimo (1857-1916) resgata o hábito do fumo de uma mulher ribeirinha na Amazônia numa passagem de cena noturna.

Ela ficava fumando devagar, compassadamente, o cotovelo agudo especado nos joelhos, **a mão aguentando o tubo do cachimbo** com os olhos fitos num trecho do terreiro que aparecia pela porta aberta em frente da rede, batendo os beijos um no outro a chupar as fumaças, em uma posição indolente de vadiação satisfeita (VERÍSSIMO, 2011, p. 79, grifo nosso).

Apesar de o fumo ser um hábito comum entre os habitantes da Província do Pará e da Comarca de Macapá, no âmbito das escolas, era uma prática condenada, inclusive mensagens médico-higienistas estiveram presentes em compêndios da Instrução Pública Primária que circularam na Comarca de Macapá, em que repreenderam o hábito de fumar, como por exemplo o "Livro do povo", de Antonio Marques Rodrigues. Esse compêndio era utilizado em disciplinas como Leitura e escrita, Instrução moral e religiosa, no tópico "Sensações e Paixões", o autor enfatiza a necessidade do respeito ao próximo, o barulho a crença em bruxas, sonhos, agouros etc. Na seção generalidade, o autor apresenta alguns rifões rimados para orientar as crianças sobre os cuidados com a higiene pessoal e os prejuízos do vício do ato de fumar.

Nunca durma com os gatos, nem passos dêsem sapatos. [...] Reter a urina em rapaz, dor de pedras e areia faz. [...] Se as unhas usar roer, podes os dedos perder. Lerás a luz natural, mas pouco a artificial. Muito cuspir é um vício, que nunca fez beneficio. **Outro vício é o fumar, que ta há de prejudicar** [...]. Faz quando manda o Doutor, quando não será pior [...]. Não finjas doentes estar, pode-te Deus te castigar (RODRIGUES, 1865, p.235, grifo nosso).

A reprovação de alguns hábitos como roer as unhas, cuspir e fumar denota uma preocupação não apenas com a saúde dos alunos, mas também a condenação de costumes

considerados não civilizados.

Figura 17 Compêndio "O Livro do Povo"



Fonte: Rodrigues (1865). Laboratório de Ensino e Material Didático da USP

No Compêndio "O Livro do Povo", vários preceitos de ordem médica estão presentes, como os cuidados com ambientes fechados e com a água estagnada, a indicação de limpeza do corpo, do cabelo e dos dentes, a sua sugestão de uma alimentação moderada diversificada e saudável. Os rifões rimados também orientam sobre a importancia dos exercícios corporais e do repouso, aconselhando os alunos a cultivarem hábitos considerados higiênicos e chamando a atenção dos mesmos para a orientação as ordens dos médicos.

Após esses tipos de denúncias, em periódicos que circulavam na Comarca de Macapá, os próximos regulamentos da Instrução Pública trouxeram de maneira mais detalhada os cuidados que deveriam ter os professores no desempenho de suas funções nas escolas de ensino primário, pois o professor deveria ser um agente privilegiado de divulgação da boa moral na escola. Desta forma, seu comportamento de cidadão higienizado era tido como um exemplo a ser imitado, conforme se observa no referido documento: "Quanto ao desempenho de suas funções: comparecer com pontualidade à escola [...] decentemente vestido [...] dar aos

alunos [...] constantes exemplos de moralidade e amor às instituições” (PARÁ, 1890, p. 52).

Nesses termos cabia ao professor evitar hábitos prejudiciais em seu horário de trabalho: “Ao professor é expressamente vedado: [...] infligir castigos físicos aos alunos [...] fumar, mascar tabaco [...] satisfazer, enfim, qualquer vício, durante as horas de aula” (PARÁ, 1890, art. 9, p. 51). A constante preocupação em afastar os alunos dos vícios prejudiciais à moral e à saúde era um papel de todos os agentes da Instrução Pública, mas principalmente dos professores em especial aqueles em que estavam atuando nas escolas primárias das Comarcas do interior da província.

No entanto, essa moralidade por parte do professor Manoel José Pinho, na Comarca de Macapá, estava em falta por conta dos conflitos e desgastes com os pais de alunos e outras pessoas daquela localidade, materializada em calúnias e injúrias verbais pelas quais foi condenado a seis meses de prisão pelo Juiz municipal Major José Vasques Melo, por não se comportar de forma adequada em audiência pública naquela comarca onde estavam presentes as principais autoridades da cidade de Macapá.

A raposa tanto vai ao moinho que lá deixou o focinho.

Com o referir-lhe o presente provérbio, só quero meu caro redator contar-lhe o fato que se deu nesta cidade com o professor público de primeiras letras, **Manoel José de Pinho**, que tão acostumado estava em caluniar e injuriar a todos não poupando ao menos a coisa mais sagrada de uma família. Lembrado estará das muitas vezes que **os pais de família tem recorrido as colunas do seu bem conceituado jornal, "Diario do Gram-Pará" e "Santo Officio" para por meio da imprensa denunciaram os atos praticados e imorais praticados pelo dito professor Pinho, pedindo ao Excl. Sr. Presidente e ao Diretor de Instrução Pública, as mais prontas providências a tal respeito**, porém estas duas autoridades zombando do clamor geral dos habitantes desta cidade, providência nenhuma tem dado, e vendo o Sr. Pinho, a impassibilidade de seus superiores entendeu que deveria ir além daquilo que estava praticando. No dia 15 do mês passado, estando o Sr. Juiz municipal, o Major José Vasques Melo, dando audiência no passo da Câmara Municipal e ali comparecendo o mesmo Pinho, como uma das parte contendentes de uma ação de liberdade, que move no foro desta cidade, o Capitão Fernandes Alvares da Costa, a favor do preto João, que foi vendido condicionalmente, naquele auditório público seu cartel de descomposturas do costume, sendo neste dia seu alvo principal a pessoa do Sr. Capitão Alexandre Antonio Rolla, e iria adiante se o juiz não o chamasse a ordem. **O Sr. Capitão Alexandre queixou-se formalmente a autoridade competente e no dia 13 do corrente mês, foi condenado a seis meses de prisão pelos crimes de calunia e injurias verbais.** O que dirão agora o Sr. presidente e o Dr. Diretor da Instrução Pública, a quem tantas vezes pedimos providência? Dirão ainda que serão coisa do Liberal do Pará, Diario do Gram-Pará e Santo Officio, a que não se presta a menor atenção. Resta vermos qual o procedimento das duas autoridades a que nos referirmos.

Macapá, 18 de Maio de 1872,

Um Pai de Família, (O LIBERAL DO PARÁ, 1872, p.2, 23 de maio, grifo

nosso).

É impossível e até desnecessário entrar no mérito do que era verdadeiro ou falso nas denúncias publicadas nos jornais; a publicação das cartas indica que tais ocorrências, algumas relacionadas a questões íntimas das vidas desses atores, eram possíveis e pertenciam à construção da experiência escolar na província. O fato de tornar público os conflitos do cotidiano escolar sugerem que as vivências e as questões pertinentes à instrução pública eram de interesse de um grupo mais extenso do que o dos representantes do Estado, pois repercutiam nas famílias e fomentavam os embates partidários, quando a divulgação das denúncias tinha o claro propósito de demonstrar a decadência da instrução promovida pelo governo opositor (RIZZINI, 2005).

Após a repercussão negativa nos jornais sobre as atitudes do professor Manoel José Pinho, na Comarca de Macapá, o professor solicitou ao presidente da província remoção para escola primária de Mojú, alegando estar sofrendo problemas de saúde em razão da situação de insalubridade da cidade de Macapá.

Expediente do Governo: Dia 18 de julho de 1872, Portaria. O presidente da província, **atendendo os motivos alegados por Manoel José de Pinho, de estar sofrendo muito em sua saúde em consequência da insalubridade da cidade de Macapá**, onde é professor e tendo em vista a informação do Diretor de Instrução Pública, **resolve conceder ao mesmo professor, a remoção que pediu da categoria de ensino primário de 2º entrância para 1º da vila do Mojú, que está vaga** (O LIBERAL DO PARÁ, 1872, p. 1, 8 de agosto, grifo nosso).

Os presidentes de província exerciam um papel articulador no âmbito dessa situação com o objetivo de gerar dividendos eleitorais nas comarcas do interior. O apadrinhamento constituía o principal instrumento de cooptação de partidários leais ao gabinete, levando os presidentes a intervir em numerosos assuntos, pequenos como esse do professor da Comarca de Macapá.

O professor era um agente importante na dinâmica do clientelismo na Instrução Pública, pois era apresentado como acionador do patronato, muitas vezes como vítima do partidarismo; ou seja, ele era uma peça sensível às condições políticas do momento, podendo mover-se ou ser movimentado de acordo com o jogo político em ação.

A ação do clientelismo na profissão docente nas comarcas do interior poderia ocorrer por meio de práticas como a remoção, a demissão de professores e a nomeação de substitutos, que nem sempre estavam preparados para a função. Quatro anos após a remoção do professor Manoel José Pinho, para escola primária de Mojú, a sua situação de saúde se agravou tendo

que solicitar oito meses de licença para tratamento de tuberculose (tísica). No entanto, em 24 de abril de 1876, o jornal *A Constituição* noticiou o falecimento do professor na capital da província.

Expediente: Manoel José de Pinho, professor público do ensino primário da Vila do Mojú, pedindo 8 meses de licença com vencimento para tratar da sua saúde. Comissão de Infração (*A CONSTITUIÇÃO*, 1876, p. 2, 12 de maio, grifo nosso).

Obituário: Sepultaram-se no cemitério da Soledade no Sábado os seguintes cadáveres: **Manoel José Pinho**, 38 anos, filho de **Quitéria Maria da Conceição**, paraense, branco casado, professor público, phtisica pulmonar (*A CONSTITUIÇÃO*, 1876, p. 2, 24 de abril, grifo nosso).

Ao longo do processo histórico, as representações da tuberculose no contexto da Instrução Pública se firmaram ou se modificaram através da negociação entre o micro e o macro, o indivíduo e a sociedade. Em meados do século XIX, a medicina associava a tuberculose (tísica) "diretamente às condições de miséria em que vivia a população" (CHALHOUB, 1996, p. 32). A tuberculose foi a segunda doença que mais vitimou as pessoas de forma mais constante na Província do Pará, na segunda metade do século XIX, perdendo apenas para febre amarela.

Os atos dos delegados de Instrução Pública, interferindo diretamente nas escolas à revelia dos interesses locais, acabavam por constituir-se fator de denúncia dos chefes de família da Comarca de Macapá, nos jornais, por meio cartas anônimas, como a de um macapaense questionando a ausência prolongada do delegado de instrução da referida Comarca, sem deixar pelo menos um substituto no cargo.

Pergunta-se: Macapá, 18 de janeiro de 1868.

Pergunta-se ao **Sr. Bacharel Francisco de Paula Lins Guimarães Peixoto, Juiz de direito desta comarca e delegado de instrução pública desta cidade**. Como é que tem ele se retirado desta cidade no dia 19 de dezembro do ano passado para capital da província e só chegado dela hoje. Atestou a frequência dos professores no dia 02 de dezembro, cujos atestados foram apresentados na coletoria no dia 04 de dezembro. Fazemos dois juízos a este respeito: **ou os atestados apresentados na coletoria pelos professores são falsos, ou então foi passado antes do tempo**. Como se chamará isto em direito criminal? Responda-nos Sr. Peixoto. Desejamos saber também **a quem passou a vara de Juiz de direito desta comarca, durante sua ausência a quem diga que passara a vara ao delegado de policia desta cidade Feliciano de Souza Gil Vaz**, porque este também quando se retira para sua fazenda passa sua delegacia. Um Macapaense (*O LIBERAL DO PARÁ*, 1869, p.3, 28 de janeiro, grifo nosso).

Percebe-se, pelas denúncias, que o clientelismo na Instrução Pública Primária, na Comarca de Macapá, extrapolava o aceitável para o período, levando aqueles que se sentiam prejudicados não só a denunciar, mas a pedir ou propor formas de proteger o magistério das investidas clientelísticas relacionadas ao partidarismo. Diante disso, a criação de concursos públicos para a seleção de professores efetivos foi uma das medidas adotadas para amenizar as relações clientelistas no âmbito do ensino primário, mas para isso era necessária, por parte dos professores, a apresentação de diploma de Escola Normal, de acordo com a Lei 664, de outubro de 1870.

Conseguimos rastrear a trajetória de formação de dois futuros professores da Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá, por meio de notícias publicadas no jornal *A Constituição*, sobre o curso normal do Colégio do Amparo, em Belém, na capital da província. O primeiro professor de que iremos tratar é Joaquim Francisco Mendonça Júnior, incentivado pelo seu pai que também era professor do ensino primário em Macapá. Mendonça Júnior era um rapaz muito estudioso tanto que logo após concluir seu curso de magistério, solicitou subvenção à comissão de Instrução Pública para estudar Engenharia na Europa.

Expediente: A comissão de Instrução Pública, Dito de Paulino de Almeida de Brito, **Joaquim Francisco Mendonça Junior**, estudante do 2º ano da escola normal desta província, pedindo para suprimir a praticagem para no 3º ano do curso normal e estabelecer em seu lugar, sem prejuízo das matérias que se estuda no ensino de História Universal (todos os dias) e dos elementos de Química e Física (ambas uma só aula) (A CONSTITUIÇÃO, 1879, 11 de julho, p. 01).

Expediente: Requerimento do professor normalista, **Joaquim Francisco Mendonça Junior**, pedindo uma subvenção para estudar Engenharia na Europa. À Comissão de Instrução Pública (A CONSTITUIÇÃO, 1882, 04 de dezembro, p. 01).

Além de professor, Mendonça Júnior, tornou-se um intelectual conhecido na província do Pará, pelos seus poemas assinados pelo pseudônimo de Múcio Javrot. Foi eleito deputado, representando Macapá e, junto com o comerciante José Antonio de Cerqueira, fundou em 15 de novembro de 1895, o jornal *Pinzonía*, de periodicidade semanal, tipo tabloide, cuja tipografia, fabricada na Alemanha, se instalou primeiramente em Belém e, a partir de julho 1897, passou a ser produzido em Macapá, tendo como tiragem inicial a média semanal de 500 exemplares (PINSONIA, 1899, p.18).

Mendonça Júnior, ao concluir o curso normal do Colégio do Amparo, iniciou sua carreira docente na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá, na vila de Mazagão em 1881, onde no ano seguinte solicitou licença de três meses para cuidar de assuntos particulares.

Petições despachadas: **Joaquim Francisco de Mendonça Junior**, normalista nomeado para cadeira de primeira entrância da vila de Mazagão. (A CONSTITUIÇÃO, 1881, 28 de janeiro, p. 01).

Licença: Concedeu-se três meses de licença para o professor de Mazagão, **Joaquim Francisco de Mendonça Junior** (A CONSTITUIÇÃO, 1882, 27 de fevereiro, p. 02).

Em 1886, o professor Mendonça Júnior se inscreveu no concurso público para professor primário de Macapá. No entanto, o concurso foi anulado devido somente o candidato Mendonça Junior ter se apresentado com os requisitos para a vaga. Foi dado um novo prazo para os demais candidatos apresentarem as licenças necessárias para o cargo de magistério. Em maio de 1896 foram convocados para o exame de concurso público os professores, Mendonça Júnior e Josephino Cypriano Rosa Lobato.

Outra professora que ingressou como interna no curso normal do Colégio do Amparo e se tornou a professora primária da Comarca de Macapá foi Idalina Augusta de Novaes, que iniciou sua formação no magistério em novembro de 1876. No entanto, foi reprovada no primeiro ano de curso em duas matérias, sendo aprovada no ano seguinte nas matérias pendentes e aprovada no segundo ano de curso com nota cinco, e concluindo sua formação de professora em 1880.

Escola Normal: no dias 03 e 04 do corrente mês foram examinadas no Colégio do Amparo as alunas do 1º ano, dando o seguinte resultado: [...] Internas: perderam o ano por terem sido inabilitadas em duas matérias: **D. Idalina Augusta de Novaes** (A CONSTITUIÇÃO, 1876, 07 de Novembro, p. 02).

Instrução Pública: ontem e hoje tiveram lugar do exame das alunas do 1º ano da Escola Normal, no Colégio do Amparo, cujo o resultado foi o seguinte: Aprovadas Plenamente [...] Aprovada Simplesmente: **D. Idalina Augusta de Novaes** (Nota 5). (A CONSTITUIÇÃO, 1877, 06 de novembro, p. 02).

Instrução Pública: No Colégio Nossa Senhora do Amparo, terminaram ontem os exames das alunas do 2º ano do curso normal, dando o seguinte resultado: [...] Aprovada simplesmente, **D. Idalina Augusta de Novaes** (Nota 5) (A CONSTITUIÇÃO, 1878, 09 de novembro, p. 02).

Instrução Pública: Do Colégio do Amparo foram desligadas, visto terem concluído, as educandas de nome: [...] **D. Idalina Augusta de Novaes** [...] (A CONSTITUIÇÃO, 1880, 29 de janeiro, p. 01).

Idalina Augusta de Novaes, ao concluir seu curso de normalista no Colégio do Amparo em 1880, foi nomeada professora da Instrução Pública Primária da vila de Monsarás na ilha do Marajó. No ano de 1882, a professora Idalina foi transferida para a escola primária da cidade de Macapá para onde prestou concurso público e foi aprovada.

Instrução Pública: foi nomeada a professora pública de Monsarás, a normalista **D. Idalina Augusta de Novaes** (A CONSTITUIÇÃO, 1880, 06 de janeiro, p. 02).

Instrução Pública: foi removida a professora normalista, **D. Idalina Augusta de Novaes Faria**, da escola de Monsarás, para a escola de segunda entrância de Macapá (A CONSTITUIÇÃO, 1882, 03 de janeiro, p. 01).

Nomeou a professora interina de Macapá, **D. Idalina Augusta de Novaes Faria**, reger efetivamente a mesma cadeira (A CONSTITUIÇÃO, 1882, 31 de agosto, p. 01).

A escolas normais foram instituições criadas com o objetivo de preparar os professores para o exercício de sua missão, não só através de conteúdos e técnicas, mas pela inoculação de valores morais e normas disciplinares, visando à uniformização do ensino de forma a favorecer o controle do Estado sobre este "importante ramo do serviço público". Cabia aos professores seguir vida exemplar um modelo de conduta aos seus alunos, na tensão que se instituiu no século XIX, entre educar e instruir (RIZZINI, 2007).

O discurso da professora Idalina Augusta de Novaes Faria, da cidade de Macapá, marcou com veemência o aspecto moralista da função docente feminina. Na recepção oferecida por seu marido, que era Maçom da loja harmonia¹⁶, Sr. Antonio Claro de Farias, na ocasião de um chá (hábito tradicional da aristocracia europeia que influenciou a elite brasileira no século XIX) a dois capitães, Candido Alfredo de Amorim Caldas e Alfredo da Costa Weyne, na noite de 1884.

¹⁶ A Loja Maçônica Harmonia foi fundada na província do Pará em 28 de março de 1857, sob os auspícios da Maçonaria Portuguesa. A loja existe até o presente momento, localizada na cidade de Belém do Pará na Trav. Padre Eutíquio, em homenagem a um dos seus membros mais ilustre e um dos principais intelectuais maçônicos no período, o Padre Eutichio Pereira da Rocha, que durante a questão religiosa foi chamado pelo Bispo Dom Macedo Costa de "O Cônego Africano". Padre Eutichio foi também político, jornalista e professor, tendo cursado o seminário episcopal em sua terra natal, a Bahia. Ao mudar-se para Belém, em 1850, para assumir a presidência do Mosteiro Carmelita, filiou-se na mesma época ao Partido Liberal. Foi iniciado na Maçonaria, na Loja Capitular Harmonia, tendo tido grande participação nos meios maçônicos do Pará, sendo até hoje reverenciado nessa Instituição (MONTEIRO, 2014).

[...] Bem conhecido esta senhores, o desenvolvimento que nestes últimos anos, tem tomado a instrução do Brasil [...] **Macapá, senhores, tem a necessidade de uma geração forte:** mas a força física não lhe é bastante, faz-se-lhe também preciso o vigor do espírito e do coração. Senhores não tem verdadeiro amor à pátria, quem pelo estudo não se mostra ao estado de servi-la, para poder oferecer-lhe, em qualquer tempo, um concurso proveitoso. [...] Sendo a instrução a grande tribuna da verdade, o crysol onde se apuram todos os sentimentos humanos, empunho a tuba áurea do século civilizador para fazer ecoar a oferenda da minha gratidão aos ilustrados e referidos cavalheiros. [...] Agora Srs. duas palavras sobre Instrução Primária, sendo ela fundada nos verdadeiros princípios da religião, não só é um das mais fecundas de prosperidade pública, como contribui para a boa ordem, que deve reinar na sociedade, predispondo os animos da obediência as leis e o cumprimento de todos os deveres (A CONSTITUIÇÃO, 1884, 23 de fevereiro, p. 02, grifo nosso).

A professora Idalina Farias reforçou ainda aos seus convidados ilustres a obrigação da professora de ser o “modelo dos bons costumes sociaes” e o “mais moralizada possível”, só assim garantiria a “sympathia e estima d’esse circulo”. A professora proporcionaria a “continuação da educação domestica”, portanto no lar ou na escola, o habitat da mulher não mudaria em essência (A CONSTITUIÇÃO, 1884, p. 02). Mantendo a moral e os bons costumes, ela continuaria em sala de aula a árdua missão de educadora da infância, garantindo às famílias tementes da educação das filhas longe da proteção do lar, um local que seria a extensão deste.

O posicionamento da Maçonaria brasileira no século XIX, no campo educacional, envolveu uma luta ideológica contra a influência da Igreja católica, no momento em que se deu na Europa e na América Latina o avanço das ideias liberais e positivistas voltadas para uma educação científicista e laica. Essas ideias eram reproduzidas no âmbito das províncias e comarcas do interior por meio de encontros e reuniões organizadas na casa de Maçom como foi o caso do chá oferecido pelo marido da professora Idalina Augusta de Novaes, na Comarca de Macapá.

3.2.3 Maçonaria e a criação de Escolas Noturnas para Adultos

A partir da década de 1870, a Maçonaria se lançou à frente dos segmentos sociais com seu posicionamento anticlerical, principalmente no combate à influência da Igreja Católica na Educação. Nesse período, “os maçons utilizaram-se da imprensa escrita, da política parlamentar, das associações e clubes literários ou filantrópicos, sob sua influência para

combater os privilégios do catolicismo no País” (COLUSSI, 2000, p.47). Além da atuação no meio político-social, a Maçonaria atuou fortemente no campo educacional. No interior das Lojas maçônicas, além da discussão de ideias republicanas e o fim de escravidão, os maçons defendiam a separação entre Igreja e Estado e que essa separação deveria se iniciar no ensino laico.

A educação nessa época era vista pela Maçonaria como instrumento de difusão das ideias liberais e racionalistas, na Província do Pará, foi apoiada por ex-representantes da igreja católica como o Padre Eutichio Pereira da Rocha e o Cônego Ismael de Sena Ribeiro Nery¹⁷, e também pelas posições positivistas de muitos maçons, como Lauro Sodré e Serzedelo Corrêa, que se assumiam também como positivistas e republicanos.

A instalação de escolas pela Maçonaria era uma prática comum no velho continente, principalmente na França. No Brasil, o marco inicial é a década de 1870, tendo como apogeu os primeiros anos do século XX, principalmente no governo de Lauro Sodré, então Grão-Mestre do Grande Oriente do Brasil, onde houve um aumento significativo no número de escolas mantidas pela Maçonaria.

Nessa perspectiva, irão surgir entidades ligadas às lojas maçônicas e até mesmo subsidiadas por elas, como a “Sociedade Beneficente Harmonia e Fraternidade” e a “Sociedade Auxiliadora da Instrução”, que funcionavam diretamente subordinadas às lojas maçônicas, o Almanaque Paraense de Administração, Comércio, Indústria e Estatística, nos traz a informação de que a “Sociedade da Infância Desvalida”, fundada pela Maçonaria, teve seus estatutos aprovados pelo presidente da Província do Pará e sua finalidade seria a de propagar a instrução gratuitamente à mocidade desvalida e indigente, fornecendo, para tanto, livros, utensílios e roupas que os alunos necessitassem. A escola oferecia o ensino primário e funcionava no edifício da Loja Harmonia, onde também funcionava uma biblioteca.

No âmbito das comarcas do interior da província do Pará, a beneficência maçônica foi aplicada em obras e campanhas de caráter assistencialista, buscando favorecer sempre os segmentos mais pobres da população. Uma dessas ações foi a criação de escolas de instrução primária noturna para atender adultos: “fatia desconsiderada pela educação do Império,

¹⁷ O Cônego Ismael Nery foi companheiro de Padre Eutichio em sua luta contra D. Macedo Costa, tendo nascido na cidade de Penedo em Alagoas. Foi Cônego da Sé no Pará, assim como professor no seminário de Santo Antonio. A presença de padres na maçonaria do século XIX era grande, apesar dessa Ordem sofrer várias acusações de aliada do protestantismo, de seus membros serem ateus, de realizarem cultos demoníacos etc. Isso se explica pelo fato de a maçonaria aceitar entre seus membros pessoas de qualquer crença religiosa, cabendo dentro dela judeus, cristãos, muçulmanos, espíritas etc. (MONTEIRO, 2014).

administrada de forma praticamente absoluta pela Igreja, interessada fundamentalmente na conformação das mentes das elites” (MAGALHÃES, 2013, p. 131).

Na província do Pará, na década de 1870, com a predominância de nomeação de presidentes do partido liberal, as políticas públicas educacionais foram influenciadas pela Maçonaria e foram estrategicamente usadas para a implantação e desenvolvimento do espírito republicano.

Quadro 21 Presidentes da Província do Pará da década de 1870

Nome	Partido	Início do mandato	Observações
Francisco Bonifácio de Abreu	Partido Liberal	25/03/1872 02/11/1872	Era médico, parlamentar e poeta brasileiro. Foi deputado geral pela província da Bahia e presidente das províncias do Pará em 1872 e de Minas Gerais em 1876
Miguel Antônio Guimarães	Partido Liberal	02/11/1872 17/05/1873	Era militar, fazendeiro e político brasileiro. Filiado ao Partido Conservador (Império), ocupou os cargos de Vereador em Santarém, Deputado, Presidente da Província do Pará, e foi Coronel Comandante Superior da Guarda Nacional
Domingos José da Cunha Jr.	Partido Liberal	17/05/1873 21/11/1873	Era Bacharel em direito, político brasileiro e foi presidente da província do Pará em 1873
Guilherme Francisco Cruz	Partido Liberal	21/11/1873 19/04/1874	Era Engenheiro formado na Bélgica, político brasileiro e foi presidente nas províncias do Pará em 1873 e Goiás em 1886
Francisco Maria Benevides	Partido Liberal	01/07/1875 18/03/1876	Era Bacharel em Direito, político brasileiro, foi chefe de polícia no Rio de Janeiro e Minas Gerais. E presidente nas províncias do Maranhão e Pará
José Gama Malcher	Partido Liberal	09/03/1878 18/03/1878	Era médico e político brasileiro. Nasceu em Monte Alegre no Pará. Foi presidente da província do Pará em 1878
José Joaquim do Carmo	Partido Liberal	18/03/1878 21/12/1879	Político brasileiro foi presidente nas províncias do Espírito Santo e Pará

Fonte: Elaborado pelo autor

Na década de 1870, o governo provincial paraense instaurou uma política visando estender o benefício da Instrução Primária aos adultos das classes pobres, principalmente os “operários”, através da regulamentação e criação de escolas noturnas na capital e nas cidades do interior. Era comum nessas escolas noturnas “um elemento de prosperidade” em toda a parte onde existiam, mostraram-se empolgados com a frequência dos alunos apesar de sua

criação recente. Trabalhadores que durante o dia tiravam a sua subsistência, à noite podiam “cultivar a inteligência que na infância ficou abandonada” (PARÁ, 1872 p. 10).

Em 1871, foram nomeados oito professores públicos para reger escolas noturnas nas cidades paraenses, sendo que Belém contava com 339 alunos, nas escolas públicas e particulares. O presidente assegurou ter aberto as escolas aos escravos, desejando incluir a Província na obra patriótica da emancipação do elemento servil (PARÁ, 1872 p. 12).

De acordo com Rizzini (2004) a argumentação vai ao encontro das discussões educacionais no âmbito da Maçonaria das décadas de 1870 e 1880 a respeito da necessidade dos poderes públicos e de outros setores da sociedade prepararem os escravos para a inserção gradual na sociedade brasileira, prevendo-se a sua emancipação futura. O presidente da província do Pará Abel Graça, justificou a iniciativa alegando que “fora do estado da servidão e entrando para a sociedade livre, o homem liberto deve levar algumas luzes, alguns rudimentos de moral e bons costumes, para lhes servir de guia” (PARÁ, 1872 p. 11).

O iluminismo brasileiro possuía uma característica pedagógica de “dar luzes” aos cidadãos para formar a opinião pública sem que isso afetasse a estrutura vertical da sociedade brasileira. Essa influência pedagógica do Iluminismo brasileiro de “dar luzes” ao cidadão no mito de que a felicidade dos povos e, conseqüentemente o progresso, estaria ligado ao saber e ao progresso da ciência que deixou suas marcas na Maçonaria a qual passou a conceber a ideia de que o Brasil só se tornaria um país moderno com uma educação de qualidade. Somente através da Educação seria alcançado o progresso econômico e social do país. E, para isso, a Educação deveria ser laica, gratuita e obrigatória aos jovens (COLUSSI, 2000, p. 51).

Na comarca de Macapá, a câmara municipal criou uma escola noturna no ano de 1872, sob o comando de um militar como professor, o Capitão Fernando Alvares da Costa, uma pessoa bastante estimada pela elite amapaense e habilitado para o magistério, que assumiu a turma de 55 alunos.

Fatos Diversos: Escola Noturna - **A Câmara municipal da cidade de Macapá criou uma escola noturna para adultos** que foi instalado no dia 8 do mês corrente, com trinta e dois alunos. Com grande satisfação dos macapaenses, **foi escolhido para professor, o Sr. Capitão Fernando Alvares da Costa**, que tem se dedicado com maior zelo a árdua tarefa que lhe foi confiada, correspondendo assim as patrióticas vistas de seus concidadãos. Estavam matriculados e **frequentavam a escola 55 alunos**. Dando esta notícia não nos podemos furtar ao prazer de enviar um voto de louvor a Câmara municipal de Macapá que acaba de dar a favor de seus munícipes (O LIBRAL DO PARÁ, 1872, p.1, 26 de janeiro, grifo nosso).

Perseguindo o objetivo do “derramamento da instrução por todas as classes sociais”, o Pará possuía, em 1873, 16 escolas noturnas para adultos, oito públicas e oito particulares. As públicas contavam 150 alunos, estando duas escolas instaladas na capital e as demais, uma em cada cidade do interior. As escolas primárias particulares atendiam a 325 alunos livres, sendo uma delas especialmente destinada a escravos, contando com 55 alunos (PARÁ, 1873).

A escola noturna de Macapá funcionou no prédio da Câmara Municipal e a sua inauguração foi um grande evento político na cidade: iniciou às 7 horas da noite e tiveram a presença de muitos convidados ilustres (políticos, militares, comerciantes, proprietários de terras) e pessoas do povo

A câmara municipal desta cidade autorizada pelo art. 27 da Lei .625 de outubro de 1871, **criou uma escola noturna de adultos** a qual foi instalada no Paço da mesma Câmara, no dia **8 de janeiro de 1872 às 7 horas da noite**. Dias antes a Câmara publicou seu edital convidando não só as pessoas, que quisessem ou estivessem aptas a serem matriculadas, como todos os cidadãos em geral a comparecerem ao ato da instalação. [...] **houve grande concorrência**, compareceram as pessoas mais gradas da cidade de um e outra parcialidade política, ficando a sala apinhada de povo. [...] **Foram matriculados nessa ocasião 55 alunos**. [...] Encerrando o ato na Câmara, saíram as ruas da cidade terminando o festejo na casa do digno presidente da Camara. (O LIBRAL DO PARÁ, 1872, p.2, 26 de janeiro).

Além de Macapá, foi identificada também uma escola noturna na Vila de Mazagão e registrada por Ferreira Penna, após visita na região, e foi lhe relatado que ali o professor Bernardes da Silva se ofereceu para lecionar e que era bastante frequentada pelos alunos, fato que não foi possível observar o seu funcionamento pela parte da noite.

A **vila da Mazagão** tem uma **escola noturna** lecionada pelo senhor **Bernardes da Silva**, atual **professor público** que para isso ofereceu-se, no entanto não a vi funcionar, mas afirmou que era frequentada por um bom número de alunos. (PENNA, 1874, p.13-14).

Os regulamentos das escolas noturnas proibiam, explicitamente, “as pessoas que padecem de moléstias contagiosas” e “os escravos ou pretos, ainda que sejam livres ou libertos” de frequentar as escolas públicas. No entanto, com a criação da Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871, a chamada Lei do Ventre Livre gerou uma série de debates e impôs à província do Pará uma nova percepção sobre a proibição de escravos no âmbito da Instrução Pública Primária, pois o destino da vida das crianças tornou-se questão de responsabilidade do

poder público. Do ponto de vista do escravizado, liberto ou do negro nascido livre, o acesso à Instrução Primária também poderia assinalar vantagens na ascensão social.

A defesa dessas ideias estava vinculada a um debate que se dava dentro das lojas maçônicas, inspirado nos ideais iluministas que norteavam a ideologia maçônica do período. A atuação de maçons na liderança desses movimento não era fruto de atuações individuais, mas sim algo que era articulado com a presença de maçons filiados ao Partido Liberal, nos movimentos republicanos e até mesmo no Partido Conservador, mas com posições liberais, como foi o caso do Visconde do Rio Branco, que defendeu a Lei do Ventre Livre.

Na capital da província, foi criada uma escola noturna para escravos na escola particular Santa Maria de Belém. Conforme informou o Almanaque Administrativo Mercantil e Industrial (1871 p. 87), a escola foi fundada em 1871 pelo padre Félix Valente de Leão, apoiado por três cidadãos, Henrique João Cordeiro, Manoel da Fonseca Bernal e João José Nogueira, que se prestaram a lecionar gratuitamente e um deles custeava as aulas, compostas pelo programa básico de leitura, escrita e pelas quatro operações aritméticas (PARÁ, 1873, p. 14).

Fatos Diversos: **Escolas Noturnas para Escravos** - É com maior prazer que passamos a inserir em nossas colunas o anúncio que se segue por meio do qual, os dignos professores da escola noturna para escravos do **Colégio Santa Maria de Belém**, convida o público desta capital e especialmente os Senhores dos seus alunos para assistirem ao ato de exame de aplicação que ocorrerá no dia 27 do mês corrente. Honra pois os distintos professores que com tanta abnegação e patriotismo acabam de mostrar que não é uma utopia a nobre e generosa tarefa que voluntariamente tomaram sobre seus ombros. Devendo a ter lugar a 27 do cadente pelas **7 horas da noite**, o exame de aplicação que no primeiro semestre de janeiro tiveram os alunos para **escola noturna para escravos**, erecta no Colégio Santa Maria de Belém a 23 de outubro do ano passado, temos a honra de convidar os senhores dos ditos alunos e a todos que se interessem pela **difusão da Instrução Pública Primária**, a concorrerem nesse ato não só para sua respeitável presença torná-lo mais solene, como para servir de nobre incentivo aos ditos alunos. **Padre Felix Vicente de Leão, Henrique João Cordeiro, Manoel da Fonseca Bernal, João José Nogueira** (O LIBERAL DO PARÁ, 1872, p. 1, 26 de junho, grifo nosso).

Dois dos cidadãos que ajudaram o padre Félix Valente de Leão, na criação de escola para escravos, eram membros da Maçonaria da Loja Harmonia. O primeiro era Henrique João Cordeiro, professor vitalício do Colégio Paraense; já o segundo era Manoel Fonseca Bernal, comerciante, mas que nas horas vagas exercia o papel de professor de ensino primário para escravos.

Além da capital da província e da Comarca de Macapá, foi criada a escola noturna para escravos também na Comarca de Santarém, onde existiam duas escolas dirigidas pelos professores João Pereira Gomes e por Manoel Sebastião de Moraes Sarmento. A primeira financiada pelo governo provincial e a segunda pelos cofres municipais. Segundo notícia do jornal *Baixo Amazonas*, frequentam-se mais de setenta alunos entre adultos e menores, livres e escravos. "Nesta cidade vae-se derramando largamente a instrução pública, por todas as classes e mais tarde serão colhidos os resultados de tão salutar medida" (BAIXO AMAZONAS, 1872, 19 de outubro de n.º 15).

Nas escolas noturnas de Santarém, frequentavam alunos adultos, menores, livres e escravos, além de solicitar-se que o legislativo provincial criasse mais escolas para outras áreas da região. Para Bezerra Neto (2009), foram os liberais que puseram em prática as propostas de educação de escravos adultos tanto na capital quanto nas Comarcas do interior da província: "assim os liberais fizeram alguma coisa pelos escravos, compartilhando do espírito da época" (p. 243).

Na Comarca de Macapá em 1876, a escola noturna foi assumida pelo professor concursado Joaquim Francisco Mendonça, que também era responsável pelo ensino primário de crianças. A escola noturna, antes da chegada do professor concursado, era dirigida por professores temporários como o professor Leopoldo Gonçalves Machado ou pessoas indicadas pelas autoridades locais como foi o caso do Capitão Fernando Alvares da Costa.

O Sr. presidente da província do Pará nomeou o professor da escola de ensino primário da cidade de Macapá, **Joaquim Francisco de Mendonça**, para reger a **escola noturna** da mesma cidade (A CONSTITUIÇÃO, 1876, 07 de janeiro, p. 01).

Atos Oficiais: Exonerar **Leopoldo Gonçalves Machado**, do lugar de professor da escola noturna da cidade de Macapá e mandar que fique a referida escola a cargo do professor de ensino primário daquela cidade, **Joaquim Francisco de Mendonça** (A CONSTITUIÇÃO, 1877, 34 de janeiro, p. 02).

Até o final do Império, foram mantidas oito escolas noturnas públicas em toda a província do Pará, dentre elas a da cidade de Macapá e Vila de Mazagão. Quanto à participação de escravos nas escolas noturnas da Comarca de Macapá, não encontramos nenhum documento oficial retratando de maneira explícita essa situação, porém, ao analisarmos o contexto político e econômico daquela região formada por muitas fazendas de

criação de gados, que utilizavam a mão de obra escrava e as constantes notícias de fugas de escravos, nos levam a conjecturar que possivelmente houve sim a participação desses sujeitos nas escolas primárias.

3.2.4 Acesso de escravos e libertos aos mundos da leitura e da escrita

O acesso de escravos e libertos aos mundos da leitura e da escrita possibilitava garantias de espaços autônomos, meios “de legitimar posses” e a socialização de práticas de leitura e escrita, como foi o caso da Vila do Carmo do Macacoari, fundada no século XIX, por negros escravizados, e teve como seus primeiros moradores a família Nery.

A Vila do Carmo do Macacoari, localizada em Itauba à margem direita do rio Macacoari, distante 115 quilômetros da capital Macapá, na segunda metade do Século XIX, foi um território de resistência e sobrevivência de ex-escravos, como o casal Manoel Nery da Silva e sua esposa Violante de Jesus Nery, os primeiros moradores dessa localidade. Para contar a história dos fundadores da Vila do Carmo, utilizamos narrativas orais de griôs¹⁸ da comunidade, publicadas por Almeida (2018), ao reconstruir caminhos e histórias de vida de mulheres negras dessa localidade. Os griôs assumem o papel de figuras como “memória viva”, sendo os interlocutores de uma cosmovisão negro africana, dedicando à oralidade o seu aspecto principal. A oralidade, a palavra dita, muitas vezes, transmite aquilo que foi herdado dos ancestrais ou pessoas idosas, pois na África tradicional, a herança ancestral é muito valorizada (BARZANO, 2009).

Segundo narrativa oral, Manoel Nery da Silva era escravo em fazendas de gados de Macapá e era um vaqueiro muito habilidoso e conhecedor dos rios e das plantas (ALMEIDA, 2018). Chegou na vila do Carmo após ser recrutado pelas autoridades da província para ser levado para Guerra do Paraguai (1864-1870), devido aos insuficientes efetivos do exército brasileiro, o mesmo foi reforçado a partir de 1865 pelo recrutamento forçado para o "Corpo de Voluntários da Pátria", cujos cidadãos da elite se esquivavam doando recursos, equipamentos, escravos (TORAL, 1995). No entanto, quando o navio de recrutamento passava por Mazagão, "o Pai Mané se atirou do navio, fugindo pela margem de um rio em Mazagão e retorna à

¹⁸ Griô é todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo. A tradição oral tem sua própria pedagogia, política e economia de criação, produção cultural e transmissão de geração em geração. (DUTRA, 2015).

Macapá, sua fuga do navio foi acobertada pelo seu “senhor”, um escravocrata português" (ALMEIDA, 2018, 106).

Os rios da Comarca de Macapá eram rotas de fugas de escravos e formação de mocambos em diversas localidades daquela região, um desses rios era o Macacoari para onde fugiu Manoel Nery, onde encontrou um lugar ideal para recomeçar a sua vida, pois já havia estado ali quando foi enviado pelo seu senhor para encontrar um bom lugar para criar gados. De acordo com Gomes (1999), a fuga de escravos e a formação de quilombos e mocambos era um problema crônico a ser enfrentado pelas autoridades imperiais, o qual havia uma grande movimentação na região da Comarca de Macapá, ocasionada pelo que o autor convencionou chamar de “Bumerangue quilombola”, o que seria a constante troca de informações, produtos e experiências, e por que não falar, também, de solidariedades, entre essas populações “fugidas”, nessa imensa região de fronteiras localizada na Amazônia.

Ao chegar na Vila do Carmo, Manoel Nery encontrou uma mulher negra ex-escrava chamada Violante de Jesus, que havia também fugido de Macapá onde aprendeu a ler e a escrever, o que representava um elemento de distinção na comunidade. Quando era escrava, foi forçada a trabalhar "amansando os índios" brabos e selvagens, por meio dos seus saberes e rituais como “fazer quibando¹⁹ para descobrir coisas encobertas”, ou “fazer oração de quibando”, ou “fazer orações supersticiosas” e ainda “usar de pós para amansar o gênio das criaturas” (MOTT, 2010, p. 262).

Manoel Nery e Violante de Jesus casaram-se e tiveram quatro filhos: Antônia, Anízio, José e Juliana que aprenderam a ler e a escrever com a própria mãe na Vila do Carmo. A primeira filha do casal, Antonia Nery, após a morte dos pais, assumiu o comando da vila junto com outras mulheres negras e casou-se com o intendente de Macapá, Benedito Cunha de Loureiro, pois o casamento lhe permitia ascender socialmente.

¹⁹ Segundo Sweet (2007), “ é provável que a cerimônia “angolana” mais famosa fosse o quibando, um ritual que nem sequer era de origem africana, quanto mais angolana. O termo quibando vem da palavra kibandu, que significa “peneira”. No entanto, o que nos finais do século XVII se tornou conhecido na diáspora lusoafricana como ritual do quibando teve suas origens na Europa, remontando para o século XVI. Na Inglaterra, esse ritual era levado da seguinte forma: “Espeta a tesoura na armação da peneira e faz com que duas pessoas coloquem a ponta dos seus dedos sobre as pegadas da tesoura, segurando-a firmemente com a peneira acima do chão; pergunta a Pedro e a Paulo se A, B ou C roubaram o objetivo que está perdido; ao ser dito o nome do culpado, a peneira voltar-se-á. Esse ritual chegou a Portugal durante o século XVII e constituiu uma das várias formas de adivinhação praticadas no país durante esse período.

Figura 18 Antônia Nery



Fonte: Almeida (2008, p. 110)

As mulheres negras, desde o século XIX, vêm contribuindo para a história e a memória da comunidade da Vila do Carmo do Macacoari em diferentes aspectos: culturais, econômicos, políticos e sociais. Elas sempre participaram ativamente da organização das festas de São Sebastião, e, quando havia a festa de São João, dançavam e cantavam o marabaixo²⁰ (ALMEIDA, 2018, p.28).

Contribuíram com a economia local, abastecendo com farinha os barcos regatões²¹ que se encostavam nos portos da Vila do Carmo para pegar gado, também de mulheres negras, como Antônia Nery, Ana Claudina e Porfíria Machado. Estas também vendiam gado para Macapá, Belém do Pará. Com a instalação do Matadouro em Fazendinha, passaram a fornecer diretamente para o governo do Território do Amapá. Porém, suas contribuições ainda estão veladas, presentes, apenas nas memórias dos griôs da comunidade (ALMEIDA, 2018, p.28).

Na narrativa oral, Antônia Nery da Silva, Ana Claudina Picanço e Porfíria Thereza Machado são retratadas como mulheres orgulhosas e aguerridas, chegando a atuar como policiais em ocasião de festas. No caso de brigas, elas saíam com colheres grandes de pau, mandavam cada um para o seu lado e paravam a festa. Antônia Nery da Silva era bem

²⁰ É uma manifestação afroamazônica, tipicamente amapaense. Para Videira (2009), dança afro-amapaense de caráter profano e religioso que é a principal manifestação cultural do Amapá.

²¹ Regatões eram pequenos comerciantes que comercializavam em barcos pelos rios e igarapés da Amazônia, em suas bagagens levavam miudezas que trocavam por produtos de moradores ribeirinhos ou, às vezes, vendiam. Segundo Costa (2008, p. 36), “o termo regatão serve tanto designar tanto a embarcação quanto o próprio comerciante”.

presente no cotidiano da comunidade e, por ter nascido na vila e conhecer todos os moradores, acumulava as tarefas de parteira, curandeira, festeira da festa de São João e professora. Quando ainda não tinha escola naquela localidade, disponibilizou a sua casa para funcionar a primeira escola do povoado, beneficiando tanto crianças como adultos até criarem uma escola pública (ALMEIDA, 2018).

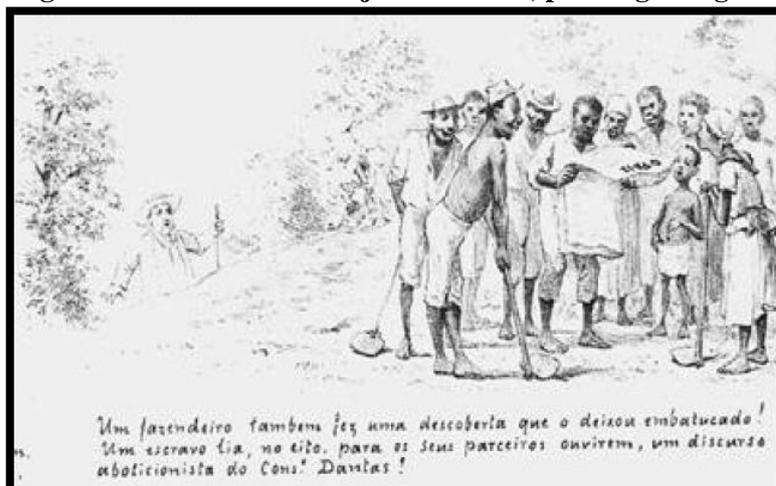
A cultura escrita circulou entre os escravos, libertos e habitantes da Província do Pará, por meio de notícias orais, escritas e o hábito de leitura em voz alta, "o diz que diz", o "ouvir falar" (WISSENBACH, 2002). As novidades que iam e vinham em direção às fazendas da Comarca de Macapá propagavam-se sobre as embarcações pelos rios, adentravam as florestas e chegavam até os territórios de resistências negras, como a Vila do Carmo do Macacoari.

O Censo de 1872 demonstrou que apenas 15,75% da população total do país (incluindo os escravos) eram alfabetizadas até a década de 1870, década de criação das escolas noturnas para adultos. Ou seja, a maioria dos brasileiros (livres e escravos) combinavam tecnologias de comunicação para atuar e interpretar sua realidade social (MOTA, 2017). A difusão da escrita se dava por meio da rede de sociabilidade cujos iletrados buscavam o apoio em intermediários, tais como: delegados, juízes, curadores, advogados e professores, para realizar toda sorte de tarefas diárias.

Outra forma de difusão da leitura e escrita era por meio de poemas: uma prática comum assim como a leitura "intensiva", isto é, leitura em voz alta, para uma platéia de ouvintes que não dominavam a leitura, em que o leitor compartilhava seu jornal nas ruas ou ponto de vendas de impressos, transformando as esquinas, mercearias, portos, feiras em lugares de prática de leituras coletivas, a leitura em silêncio tão comum nos dias de hoje era privilégios de poucos (MOTA, 2017).

Mesmo assim, muitos escravos negros perseveraram em meio às dificuldades e aprenderam a ler e/ou escrever, conforme desenho publicado no jornal "O Paiz" do caracterista Angelo Agostini, em que um fazendeiro descobre que seus escravos sabiam ler o que lhe deixou "embatucado"; em outras palavras, calado, mudo, silencioso, ao perceber que "um escravo lia, no eito, para seus parceiros um discurso abolicionista do conselheiro Dantas". Os escravos fugidos, quando sabiam ler, utilizavam os jornais como alerta para saberem como estavam sendo representados e o que teria que fazer para não serem capturados.

Figura 19 Escravos lendo o jornal O Paiz, por Angelo Agostini



Fonte: Revista Ilustrada (1887, 15 de outubro, p. 4)

O mundo do trabalho geralmente mediava o encontro de escravos com o alfabeto, principalmente aqueles que exerciam ofícios especializados para seus senhores e tinham uma maior chance de encontrar a palavra escrita ou serem treinados em atividades básicas de cálculo. No cotidiano de suas atividades, tornavam-se leitores ouvintes por meio da oralização da escrita, seja através do canto ou de variedade de práticas religiosas. No caso de notícias de jornais, os escravos dependiam desse contato direto para que as notícias se tornassem rumores, formas de narrativas que davam vidas às comunidades políticas a favor da abolição, alicerçada na partilha de identidades e experiências culturais entre o cativo e a liberdade (MOTA, 2017).

Assim, as notícias de medidas emancipacionistas ou sobre a existências de guerras no exterior fortaleciam as esperanças em torno da abolição da escravidão no império. As histórias contadas por escravos e forros letrados nutriam o imaginário coletivo de comunidades negras em torno da luta pela liberdade, pois a presença de cativos letrados na liderança de levantes, como o da Vila do Carmo do Macacoari, provocou intenso debate entre proprietário de fazendas de Macapá, que desconheciam quantos dos seus escravos sabiam sobre as discussões em torno da abolição da escravidão no Brasil e no exterior.

Embora muitos abolicionistas defendessem a ideia da educação como meio de civilização ou "elevação" dos libertos, na prática eles tinham dificuldades em conceber contextos e estratégias que tornariam escravos em letrados. É visível que a maneira constrangida como os abolicionistas em geral se referiam à alfabetização de negros e negras, sobretudo enquanto nestes as marcas da escravidão permanecessem visíveis.

Senhores, donos de escravos, temiam que seus escravos soubessem ou poderiam vir a saber das notícias por meio da leitura e se rebelar. Diante disso, limitar a circulação de ideias e temer as suas recepções (algo que ninguém controlaria) estava em jogo, por isso que as políticas públicas educacionais, ou a falta delas para esses sujeitos, era proposital. O esquecimento e a falta de zelo das elites sobre esse assunto eram existentes, pois representava um projeto de poder e dominação que, apesar das ideais de civilização, progresso, trabalho, imigração, industrialização e educação, enfim da modernidade, não poderia ser articulada com escolas para a população negra escravizada (MACHADO; GOMES, 2017).

Nos meses subsequentes ao fim da escravidão, políticos e intelectuais da província do Pará debateram sobre a criação de escolas primárias para ingênuos e ex-escravizados, dentre eles o Maçom José Veríssimo cuja visão entendia que a escravidão desencadeava todo um mal que deveria remediado não somente o extinguindo, mas combatendo suas consequências. Diante disso, algumas providências precisavam ser tomadas no campo da educação e era preciso aproveitar o momento propício pós-abolição, conforme artigo publicado no jornal Diário de Notícias.

Nunca, Sr. Redator, **a realização dessa ideia, que me parece auspiciosa, não só para esta capital, mas para toda a Amazônia**, me pareceu mais oportuna do que hoje que novos elementos, não só mal educados, mas degradados pela escravidão, entraram como um fator que não devemos nem podemos desprezar, no nosso meio social. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 19 de maio de 1888, p. 2, grifo nosso).

José Veríssimo mobilizou diversos grupos e associações em torno da ideia de educar e civilizar os libertos, entre tais associações estavam a Liga Redentora, a Maçonaria Paraense, o então recém-fundado Club 13 de Maio, no qual foi fundada a escola 13 de Maio em homenagem à data da promulgação da Lei Áurea²² e noticiada em todos os jornais do Brasil, tanto conservadores, quanto liberais.

²² A Lei Áurea (Lei nº 3.353) foi sancionada pela Princesa Dona Isabel, filha de Dom Pedro II, no dia 13 de maio de 1888. A lei concedeu liberdade total aos escravos que ainda existiam no Brasil, um pouco mais de 700 mil, abolindo a escravidão no país.

Figura 20 Lei Áurea no Jornal Gazeta de Notícias



Fonte: Gazeta de Notícias, de 13 de maio de 1888

A criação da Escola 13 de maio contou com o apoio do governo devido à influência política de José Veríssimo, tanto que vai ser nomeado diretor da Instrução Pública entre os anos de 1890 e 1891, e suas ideias refletiam numa perspectiva ideológica partilhada por outros intelectuais e autoridades da província do Pará.

Art. 1º fica o presidente desta província autorizado a ceder o edifício da Escola Prática “ao Club 13 de maio” para nele funcionar a escola de artes e ofícios sustentada pelo mesmo club.

Art. 2º revogadas as disposições em contrario.

Sala de comissões da Assembleia Legislativa Provincial do Pará, 6 de abril de 1889 (APEP, 1889, caixa 33. p. 1).

A escola também recebeu ajuda de “membros ilustres” da sociedade paraense, o capitão de fragata Antonio Severino Nunes, o qual disponibilizou as oficinas do arsenal de marinha para trabalhos nas horas vagas. Já o Cônego Andrade Pinheiro se dispôs a dar aulas de religião aos sábados e doou dois bancos; o Dr. Joaquim Augusto de Freitas doou sessenta e sete livros de primeiras letras e paleográficos, diversas firmas doaram objetos de Leitura e de escritório e “O Sr. Antonio José Pinho, além de oferecer as lojas de um dos seus prédios no largo da Sé para nelas funcionar a escola, também ofertou metade das cadeiras” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 30 de maio de 1888, p. 2.).

Em 1889, o presidente da província cedeu o espaço do prédio da Escola Prática para que o Club 13 de Maio transferisse para lá a sua escola primária. No mesmo prédio, funcionava conjuntamente então a junta de higiene e as aulas aconteceriam durante o período da noite (PARÁ, 1889, p. 21). Em abril de 1889, a escola possuía 83 alunos com uma média de frequência de 68 alunos. O número de alunos matriculados poderia ter atingido o cômputo 103, no entanto, foram excluídos 20 alunos do quadro da escola por faltarem excessivamente (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 03 de março de 1889; p. 2.).

Aos poucos, o projeto de uma educação para libertos e ingênuos foi se tornando o de uma educação para pobres e operários, pois a Província do Pará estava passando por um momento de transição em todos os seus aspectos, em que os escravos estavam sendo transformados em trabalhadores livre; pobres em subempregados; imigrantes em trabalhadores nacionais e indígenas quando não dizimados, de exóticos representantes de nosso passado a ser superado.

No campo da educação, ao mesmo tempo em que se estava buscando a homogeneização cultural, estava se produzindo diferenciações sociais, nas quais, no âmbito Instrução Pública, estavam colocando em prática dois modelos distintos de escolas: uma para "nosso filhos" e outra para os "filhos dos outros", mesmo com todos os apelos retóricos das elites políticas e intelectuais por uma escola pública que atendesse "todas as camadas da população", não raramente travestiu-se de um enorme esforço político por produzir "os outros" como destinatário desta mesma escola pública (VEIGA, 2006).

O planejamento e a execução das políticas educacionais para crianças e adultos na província do Pará foram investidos na tentativa de apagamento dos traços identitários que nos tornaram em uma nação mestiça, negra e indígena, a favor de uma nação constituída por brancos europeizados, apoiados pela política de imigração e a criação de colônias agrícolas nas comarcas do interior, onde também foi pensado um modelo de Instrução Pública específica para o atendimento desses sujeitos. A longo prazo, todas essas ações educativas não conseguiram apagar nossa negritude e nem embranquecer nossa população, mas produziu representações racistas que impactaram enormemente a constituição de nossas identidades pessoais e coletivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar a colonialidade pedagógica presente na Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá (1840-1889), por meio dos estudos das formas educativas, sujeitos e práticas da ação educativa, extraídas de diversas fontes históricas localizadas nos arquivos públicos de Macapá, Belém, Rio de Janeiro (Biblioteca Nacional), analisados na perspectiva dos Estudos Subalternos e Decoloniais.

Os resultados da investigação nos levaram a defender a tese de que, ao longo do século XIX, a colonialidade pedagógica no processo de escolarização primária na Comarca de Macapá se fez presente por meio de diversos mecanismos articulados, tais como: a) a produção de dados estatísticos sobre a instrução pública como política de divulgação do Brasil na Europa; b) legislação escolar e política educacional; c) a constituição de um aparato técnico burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criar rede poder e saber; d) a formação de subalternidade, exclusão e desigualdade social; e) as resistências por parte dos sujeitos da prática educativa na Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá.

Quanto à produção de dados estatísticos sobre a instrução pública primária, a colonialidade pedagógica atuava tanto na dimensão local, quanto internacional na divulgação do Brasil na Europa, o que cada vez mais obrigava as comarcas do interior da província do Pará a criarem escolas de maneira improvisadas em espaços sem as mínimas condições necessárias, só para obterem dados estatísticos, os quais a diretoria de instrução pública enviava para as demais instâncias políticas do império que utilizava esses dados em análises comparativas com outros países para medir o grau de avanço do processo civilizatório por meio da Instrução Pública Primária.

A legislação educacional na Província do Pará legitimou a colonialidade pedagógica no que se refere à Instrução Pública Primária em Macapá, por meio da exclusão de sujeitos em participarem da orientação do que deveria ser ensinado. Sendo assim, o objetivo dessa ação era a manutenção das hierarquias de poder da sociedade, alinhando aos objetivos políticos de quem estivesse no poder, sejam conservadores ou liberais.

A constituição do aparato de fiscalização e inspeção da Instrução Pública Primária foi criada com o objetivo e garantia da implementação da colonialidade pedagógica, por meio do controle sistemático do ensino e a formação de múltiplas hierarquias, divididos nos seguintes cargos: Presidente da Província, Diretor Geral, Delegados e Visitadores.

A colonialidade da pedagógica no âmbito da Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá, também formou subalternidades, exclusão e desigualdade social. O processo escolarizador produziu sujeitos – criança pobre, o adulto livre, o escravo, o indígena – analfabetos, como pessoas inferiores, ou por não se adaptarem à rotina escolar ou devido às suas condições sociais e culturais diferentes das estabelecidas pelo projeto civilizador.

A genealogias das formas educativas na Comarca de Macapá teve origem no século XVIII com a criação de aldeamento indígena de Sant'Anna, para o ensino da língua portuguesa em detrimento das línguas nativas. Essa forma de escola introduziu a colonialidade pedagógica que vai servir de modelo para outras regiões do Brasil, por ter sido o primeiro projeto de aldeamento sem o comando de religiosos após a expulsão dos jesuítas e umas das ações das reformas do Marquês de Pombal na Amazônia, o que gerou a subalternização de indígenas, invisibilização e silenciamento de saberes locais por diversas formas, as quais vão nortear as ações da Instrução Pública Primária no século XIX.

A segunda forma educativa foi realizada na primeira Colônia Militar do Brasil, às margens do rio Araguari no quartel de educandos da Colônia Pedro II, criada em 1840, e teve o papel de receber os meninos órfãos e desvalidos, os enjeitados e as crianças pobres. A justificativa para a criação dessa escola foi a de ocupar o máximo de indivíduos pobres para resguardar a Comarca de Macapá, contra o risco de violências e revoltas, retirando os mais jovens das ruas, ensinando-os um ofício e transformando-os em trabalhadores obedientes. As condições para a escolarização de crianças na Colônia Pedro II não acompanharam os discursos dos seus idealizadores, a fome fazia parte da realidade dessa instituição, levando à indisposição dos colonos e à propagação de doenças, fortalecendo as evidências de fracasso desse projeto educacional.

A terceira forma educativa eram as casas escolas de Macapá e Mazagão, alugadas pelos cofres públicos da província do Pará, para ser realizado o ensino das primeiras letras, geralmente o espaço alugado era a própria residência do professor e, diante disso, não tinha o mobiliário adequado para receber os alunos; algumas vezes faltavam cadeiras, mesas e até água. Os professores também foram subalternizados diante das condições precárias das escolas e da falta de materiais didáticos os quais tiveram que usar da criatividade e resistências para manter o ensino, produzindo saberes escolares e práticas pedagógicas diferentes das descritas nos regulamentos da Instrução Pública Primária.

A quarta forma educativa foi a criação da Escola Noturna para adultos, proposta pela Maçonaria e colocada em prática pelo poder público em algumas Comarcas do interior da

Província do Pará, incentivados por representantes do partido liberal e intelectuais paraense como José Veríssimo. Em Macapá foi implantada no ano de 1852, e funcionava no prédio da Câmara Municipal e, em seu primeiro ano, teve 55 alunos matriculados.

Essas escolas noturnas serviram também para o ensino de primeiras letras para escravos como foi o caso da escola noturna de Belém que funcionava nas instalações da escola particular Santa Maria de Belém. Apesar de não termos encontrado nenhum documento oficial sobre o atendimento de escravos na Comarca de Macapá, o contexto político e econômico da região formada por muitas fazendas que utilizavam a mão de obra escrava e as constantes notícias de fugas de escravos e algumas evidências de escravos que sabiam ler e escrever nos levam a conjecturar que, possivelmente, houve sim a participação desses sujeitos nas escolas primárias de Macapá e Mazagão.

O acesso de escravos e libertos aos mundos da leitura e da escrita possibilitou a garantias de espaços autônomos, meios “de legitimar posses” a socialização de práticas de leitura e escrita, como foi o caso da Vila do Carmo do Macacoari, fundada no século XIX, por negros escravizados, e teve como seus primeiros moradores Manoel Nery e Violante de Jesus Nery. Como as histórias desses subalternos não vamos encontrar nos documentos oficiais, encontramos essas evidências a partir da narrativa de griôs descendentes de escravos de Macapá, que narra as estratégias de sobrevivência, luta pela liberdade e tentativas de superação da colonialidade pedagógica, criando suas próprias escolas para ensinar as futuras gerações no próprio território negro.

Os sujeitos da ação educativa na Comarca de Macapá, num primeiro momento estavam ligados às elites locais descendentes de colonos portugueses, militares, políticos, religiosos e bacharéis. Posteriormente, com a criação de escolas normais na província para formação de professores e criação de concursos públicos, professores de outras Comarcas da província e de outras classes sociais circularam pelas escolas de Macapá, assim como permitiu que mulheres também pudessem exercer a profissão docente e criar escolas primárias femininas ou mistas.

Diante dos resultados alcançados na pesquisa, acreditamos que este estudo irá contribuir para o campo da História da Educação da Amazônia, em termos epistemológico, metodológicos e no ensino de história da educação nos cursos de formação de professores no estado do Amapá, haja vista que temos poucos trabalhos acadêmicos histórico-educacionais sobre o referente período histórico e devido à dificuldade de acesso às fontes que nem sempre estão disponíveis na própria região ou nos arquivos públicos.

As lacunas e limitações da pesquisa sobre as formas, sujeitos e práticas da Instrução Pública na Comarca de Macapá no século XIX, servirá de incentivo na produção de novas pesquisas sobre o tema no âmbito dos grupos de pesquisas em História da Educação e nos Programas de Pós-graduação em Educação e História.

Em termo epistemológico, o estudo contribuiu para explicitar a genealogia da colonialidade pedagógica na Amazônia, por meio da Instrução Pública Primária na Comarca de Macapá, que, até então, não sabíamos, na prática, como essa colonialidade se articulava com a educação de maneira histórica mais aprofundada, o que tínhamos era uma noção por meio de um conceito generalizante, acredito que agora ficou mais fácil de compreender na prática o conceito nas formas, sujeitos e práticas do ensino primário em Macapá.

O esforço de trazer também uma alternativa epistemológica e metodológica para o campo da História da Educação, por meio dos estudos subalterno e decoloniais, foi de grande valia na produção deste trabalho e na minha formação enquanto professor e pesquisador de história da educação, uma vez que, apesar de saber que ainda temos muito a melhorar, conseguimos avançar em termos de discussões teórica, metodológica, para além das já consolidadas no meio acadêmico, o que vem nos proporcionando diálogos com pesquisadores de outras regiões e na parceria de futuras pesquisas interinstitucionais e de formação de pesquisadores sobre a temática.

Enfim, sabemos que nem toda pesquisa está pronta e acabada, apesar de já termos elucidado muitas questões sobre a Instrução Pública na Província do Pará e na Comarca de Macapá no século XIX. Nossa busca por novas fontes e estratégias metodológicas de trazer para as discussões os sujeitos subalternos da Amazônia não se encerra na finalização desse trabalho de conclusão do doutorado, mas continuará na nossa carreira de pesquisador e professor de história da educação.

FONTES

Relatórios Estatísticos sobre o Império, a província do Pará e a Comarca de Macapá

ALMEIDA, Candido Mendes de. **Pinzonias ou a elevação do território setentrional da província do Grão-Pará à categoria de província**. Nova Typographia Rio de Janeiro de João Paulo Hildebranth. Rio de Janeiro, 1873.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. Tradução Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Guerra. **Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na segunda sessão da décima primeira legislatura pelo ministro de estado dos Negócios da Guerra Marques de Caxias**. Rio de Janeiro: Typographia Universal Laemmert. 1862.

DIAS, Antonio Gonçalves. Instrução pública em diversas províncias do Norte. Rio de Janeiro, 29 de julho de 1852. In: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP, MEC, 1989.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **A Amazônia na era pombalina : correspondência do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado: 1751-1759**. Tomo I, 2. ed. Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para história da educação no Brasil, 1834-1889**. Volume I - Das Amazonas às Alagoas. Brasileira, São Paulo, 1939.

SANTA-ANNA NERY, Frederico José de. **Le Brésil en 1889**. Paris: C. Delagrave, 1889.

Legislação Educacional

PARÁ. Lei n. 97 de 28 de junho de 1841. Regulamento da instrução pública. Belém (PA): Typ. Santos & Filho, 1841.

PARÁ. Lei n. 203 de 27 de outubro de 1851. Cria novas escolas primárias na província do Pará. Belém (PA): Typ. Santos & Filho, 1851.

PARÁ. Regulamento da instrução pública de 5 de fevereiro de 1852. Belém (PA): Typ. Santos & Filho. 1852.

PARÁ. Lei nº 348, de 6 de dezembro de 1859. Autorização para reforma da instrução pública e um novo regulamento para instrução pública primária. Belém (PA): Typ. Santos & Filho. 1859.

PARÁ. Lei n. 664, de 31 de outubro de 1870. Reforma da instrução pública. Belém (PA): Typ. Santos & Filho. 1870.

PARÁ. Portaria de 29 de abril de 1871. Reforma da instrução pública. Belém (PA): Typ. Santos & Filho. 1871.

PARÁ. Lei 1030 de 1880. Reforma da instrução pública. Belém (PA): Typ. Santos & Filho. 1880.

PARÁ. Decreto 167 de 23 de julho de 1890. Marca as atribuições do conselho superior de instrução pública. Belém (PA): Typ. Santos & Filho. 1890.

PARÁ. Lei 7.342 e 21 de julho de 1890. Regulamento escolar do Ensino Primário: programas, horários e instrução pedagógica. Belém (PA): Typ. Santos & Filho. 1890.

PARÁ. Decreto 477 de 13 de setembro de 1897. Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública. Belém (PA): Typ. Santos & Filho. 1897.

Relatório da Diretoria da Instrução Pública da Província do Pará

MIRANDA, Corrêa de; TOCANTINS, Gonçalves. Relatório de visitas pelo Rio Tapajós. Belém (PA): Paratur, 1872.

PARÁ. Relatório do diretor geral da instrução pública Joaquim Pedro Corrêa de Freitas de 1877. In: Relatório do Presidente da Província de 1877 em 15/2/1877. Belém (PA): Typ. do Livro do Commercio, 1877.

Relatórios de presidentes da Província do Pará

PARÁ. Discurso recitado pelo exm.o Sr. doutor Bernardo de Souza Franco, presidente da província do Pará quando abriu a Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de agosto de 1839. Pará, Typ. de Santos & menor, 1839.

PARÁ. Discurso recitado pelo exm. Sr. doutor João Antonio de Miranda, presidente da província do Pará na abertura da Assembléa Legislativa Provincial. Em 15 de Agosto de 1840, Pará, Typ. Santos, 1840.

PARÁ. Discurso do presidente Antonio de Miranda. (Inclui Anexos). Em 04 de novembro Pará, Typ. Santos, 1840.

PARÁ. Discurso recitado pelo exm. Sr. doutor Bernardo de Souza Franco, presidente da província do Pará na abertura da Assembléa Legislativa Provincial. Em 14 de abril de 1841. Pará, Typ. De Santos & Menor, 1841.

PARÁ. Discurso recitado pelo exm.o snr. doutor João Maria de Moraes, vice-presidente da província do Pará na abertura da primeira sessão da quinta legislatura da Assembléa Provincial, no dia 15 de agosto de 1846. Pará, Typ. de Santos & filhos, 1846.

PARÁ. Falla dirigida pelo exm.o snr. conselheiro Jeronimo Francisco Coelho, presidente da província do Gram-Pará, á Assembléa Legislativa Provincial na abertura da sessão ordinaria da sexta legislatura no dia 1o de outubro de 1848. Pará, Typ. de Santos & filhos, 1848.

PARÁ. Falla dirigida pelo exm.o sñr conselheiro Jeronimo Francisco Coelho, presidente da província do Gram Pará á Assembléa Legislativa Provincial na abertura da segunda sessão ordinaria da sexta legislatura no dia 10 de outubro de 1849. Pará, Typ. de Santos & filhos, 1849.

PARÁ. Relatório do Presidente da Província do Gram-Pará, o Exmo. Sr. Dr. Fausto de Aguiar, na abertura da segunda sessão ordinária da sétima legislatura da Assembléa Provincial no dia 15 de agosto de 1851. Belém (PA): Typ. Santos & Filho, 1851.

PARÁ. Relatório apresentado ao exm.o Sr. Dr. José Joaquim da Cunha, presidente da provincia do Gram Pará, pelo commendador Fausto Augusto d'Aguiar por ocasião de entregar-lhe a administração da provincia. Em 20 de agosto de 1852. Pará, Typ. Santos & Filho, 1852.

PARÁ. Falla que o exm.o Sr. Dr. José Joaquim de Cunha, presidente desta provincia, dirigiu a Assembleia Legislativa Provincial, na abertura da mesma Assembléa. Em 10 de setembro de 1852. Pará, Typ. Santos & Filho, 1852.

PARÁ. Falla que o exm.o Sr. Dr. José Joaquim da Cunha, presidente desta provincia, dirigiu a Assembleia Legislativa Provincial na abertura da mesma Assembléa. Em 15 de agosto de 1853. Pará, Typ. Santos & Filho, 1853.

PARÁ. Relatório do vice-presidente Custódio Correa. Em 16 de novembro de 1853. Pará, Typ. Santos & Filho, 1853.

PARÁ. Falla que o Exmo. Sr. Conselheiro Sebastião do Rego Barros, presidente desta provincia, dirigiu a Assembléa Legislativa Provincial na abertura da mesma no dia 15 de agosto de 1854. Belém (PA): Typ. Santos & Filho, 1854.

PARÁ. Exposição do exm. Sr. presidente Sebastião do Rego Barros. Em 14 de maio de 1855. Pará, Typ. Santos & Filho, 1855.

PARÁ. Exposição do vice-presidente Moraes. Publicado como anexo da fala falla 26 de Outubro de 1855. Em 31 de julho de 1855. Pará, Typ. Santos & Filho, 1855.

PARÁ. Relatório do vice-presidente Pinto Guimarães. Publicado como anexo do relatório de 16 de outubro de 1855 e da falla de 26 de outubro de 1855. Em 15 de outubro de 1855. Pará, Typ. Santos & Filho, 1855.

PARÁ. Falla dirigida a Assembleia Legislativa provincial pelo exm. Sr. conselheiro Sebastião do Rego Barros. 26 de Outubro de 1855. Pará, Typ. Santos & Filho, 1855.

PARÁ. Exposição apresentada pelo exm.o Sr. conselheiro Sebastião do Rego Barros, presidente da provincia do Gram-Pará, ao exm.o Sr. tenente coronel d'engenheiros Henrique de Beaurepaire Rohan, por ocasião de passar-lhe a administração da mesma provincia. Em 29 de maio de 1856. Pará, Typ. Santos & Filho, 1855.

PARÁ. Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial do Pará, pelo presidente Beaurepaire Rohan. Em 15 de agosto de 1856. Pará, Typ. Santos & Filho, 1855.

PARÁ. Relatorio lido pelo ex.mo s.r vice-presidente da provincia, d.r Ambrosio Leitão da Cunha, na abertura da primeira sessão ordinaria da XI. legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de agosto de 1858. Pará, Typ. Commercial de Antonio José Rabello Guimarães, 1858.

PARÁ. Lei n. 348 de 1860. Regulamento da instrução pública. Belém (PA): Typ. Santos & Filho, 1860.

PARÁ. Relatório que o Exmo. Sr. Dr. Antonio Coelho de Sá e Albuquerque da Província do Pará, apresentou ao Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. Fábio Alexandrino Carvalho Reis, ao passar-lhe a administração da mesma província em 12 de maio de 1860. Belém (PA): Typ. Commercial de A. J. Rabello Guimarães, 1860.

PARÁ. Relatório que o Exmo. Sr. Dr. Antonio Coelho de Sá e Albuquerque da Província do Pará, apresentou ao Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. Fábio Alexandrino Carvalho Reis, ao passar-lhe a administração da mesma província em 12 de maio de 1860. Belém (PA): Typ. Commercial de A. J. Rabello Guimarães, 1860.

PARÁ. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da provincia do Pará na primeira sessão da XIII legislatura pelo exm.o senr. presidente da provincia, dr. Francisco Carlos de Araujo Brusque em 1.o de setembro de 1862. Pará, Typ. de Frederico Carlos Rhossard, 1862.

PARÁ. Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa da provincia do Pará na segunda sessão da XIII legislatura pelo excellentissimo senhor presidente da provincia, doutor Francisco Carlos de Araujo Brusque, em 1.o de novembro de 1863. Pará, Typ. de Frederico Carlos Rhossard, 1863.

PARÁ. Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial na primeira sessão da 18ª legislatura em pelo presidente da provincia, Dr. Abel Graça. Em 15 de fevereiro de 1872. Pará, Typ. Diário do Gram-Pará, 1872.

PARÁ. Relatório do presidente do presidente provincia do Pará, Bonifácio de Abreu. Em 05 de novembro de 1872. Pará, Typ. Diário do Gram-Pará, 1872.

PARÁ. Relatório com que o excelentíssimo senhor barão de Santarém, 2º vice-presidente da provincia passou a administração da mesma ao excelentíssimo senhor doutor Domingos José da Cunha Junior. Em 18 de abril de 1873. Pará, Typ Diário do Gram-Pará, 1873.

PARÁ. Relatório com que o excelentíssimo senhor doutor Domingos José da Cunha Junior, presidente da provincia, abriu a 2º sessão da 18ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial. Em 1º de julho de 1873. Pará, Typ Diário do Gram-Pará, 1873.

PARÁ. Relatório com que o excelentíssimo senhor doutor Domingos José da Cunha Junior passou a administração da provincia do Pará ao 3º vice-presidente, o excelentíssimo senhor doutor Guilherme Francisco Cruz. Em 31 de dezembro de 1873. Pará, Typ Diário do Gram-Pará, 1873.

PARÁ. Relatório apresentado pelo Excl. Sr. Francisco Maria de Corrêa de Sá e Benevides, Presidente da Província do Pará, a Assembleia Legislativa Provincial na sua sessão solene de instalação da vigésima legislatura, no dia 15 de fevereiro de 1876. Pará, Typ. do Diário do Gram-Pará, 1876.

PARÁ. Relatório com que o Excl. Sr. Presidente da Província do Pará, Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides, entregou a administração da mesma ao Excl. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, em 18 de julho de 1876. Pará, Typ. do Diário do Gram-Pará, 1876.

PARÁ. Falla com que o Excl. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, abriu a segunda sessão da vigésima legislatura da Assembléia Legislativa da Província do Pará, em 15 de fevereiro de 1877. Belém (PA): Typ. do Livro do Commercio, 1877.

PARÁ. Falla com que o exm. Sr. general visconde de Maracajú presidente da provincia do Pará pretendia abrir a sessão extraordinária da respectiva Assembleia, em 07 de janeiro de 1884. Belém (PA): Typ. do Livro do Commercio, 1884.

PARÁ. Falla com que o exm.o Sr. d.r Miguel José d'Almeida Pernambuco, presidente da provincia, abriu a 2º sessão da 26º legislatura da Assembleia Legislativa Provincial do Pará. Em 02 de fevereiro de 1889. Typ. de A.F. da Costa, 1889.

PARÁ. Relatório do presidente D' Almeida Pernambuco. 18 de março de 1889. Typ. de A.F. da Costa, 1889.

PARÁ. Relatório do vice-presidente Roso Danin. 22 de julho de 1889. Typ. de A.F. da Costa, 1889.

PARÁ. Relatório do presidente Ferreira Braga. 18 de setembro de 1889. Typ. de A.F. da Costa, 1889.

PARÁ. O Pará na Exposição Internacional de Paris em 1889. Relatório do Presidente da Comissão, 1890.

Almanack Administrativo sobre a província do Pará

ALMANACK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL INDUSTRIAL E NOTICIOSO DA PROVÍNCIA DO PARÁ. 1871.

ALMANACK PARAENSE DE ADMINISTRAÇÃO, COMÉRCIO, INDÚSTRIA E ESTATÍSTICA. Belém, anno I, 1883, p. 392-393.

ALMANACK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL INDUSTRIAL E NOTICIOSO DA PROVÍNCIA DO PARÁ. 1869.

Fontes Arquivo Público do Estado Pará - APEP

APEP, fundo: Assembleia Legislativa, Série: Projetos, 1889, caixa 33. p. 1.

APEP SPP. Caixa 159. Ano 1851 – 1855. Doc. 16. 25 de março de 1854.

APEP SPP. Caixa 159. Ano 1851 – 1855. Doc. 5. 08 de abril de 1853

APEP SPP. Caixa 159. Ano: 1851-1855. Doc. 1, 15 de julho 1851.

APEP. Arquivo Público do Estado do Pará. Caixa 67 (1840-1849), Ofício 06 de Setembro de 1848.

APEP, Arquivo Público do Estado do Pará. Aviso dos Ministro dos Negócios do Império, Manuel Antônio Galvão, ao presidente da província do Grão-Pará, em 31 de janeiro de 1840; 05 de setembro de 1848. Doc. 54 de 06 de junho de 1849. Doc. 74 Fundo. Secretaria da presidência da província. Série 13. Ofícios 1840-1849. Caixa 67. Ofícios de Bernardo Souza Franco, ao ministro dos Negócios Estrangeiros, Caetano Maria Lopes da Gama e ao governador Gerônimo Francisco Coelho.

APEP, Arquivo Público do Estado do Pará. Códice 493 (1831-1837), Ofício 31 de Agosto de 1837.

Jornais

A CONSTITUIÇÃO, 1884, 23 de fevereiro, p. 02

A CONSTITUIÇÃO, 1882, 04 de dezembro, p. 01

A CONSTITUIÇÃO, 1882, 31 de agosto, p. 01

A CONSTITUIÇÃO, 1882, 27 de fevereiro, p. 02

A CONSTITUIÇÃO, 1882, 03 de janeiro, p. 01

A CONSTITUIÇÃO, 1881, 28 de janeiro, p. 01

A CONSTITUIÇÃO, 1880, 06 de janeiro, p. 02

A CONSTITUIÇÃO, 1880, 29 de janeiro, p. 01

A CONSTITUIÇÃO, 1882, 04 de dezembro, p. 01

A CONSTITUIÇÃO, 1882, 27 de fevereiro, p. 02

A CONSTITUIÇÃO, 1881, 28 de janeiro, p. 01

A CONSTITUIÇÃO, 1879, 11 de julho, p. 01

A CONSTITUIÇÃO, 1878, 09 de novembro, p. 02

A CONSTITUIÇÃO, 1877, 06 de novembro, p. 02

A CONSTITUIÇÃO, 1877, 24 de janeiro, p. 02

A CONSTITUIÇÃO, 1876, 07 de Novembro, p. 02

A CONSTITUIÇÃO, 1876, p. 2, 12 de maio

A CONSTITUIÇÃO, 1876, p. 2, 24 de abril

A CONSTITUIÇÃO, 1876, 07 de janeiro, p. 01

A ESTRELLA DO NORTE, 7 de janeiro de 1866, n 1, ano IV, p.7
BAIXO AMAZONAS, 1872,19 de outubro de n ° 15

A PROVÍNCIA DO PARÁ, 03 de março de 1889, p. 2

BAIXO AMAZONAS, 1872,19 de outubro de n ° 15

DIÁRIO DO GRAM-PARÁ, 9 de janeiro de 1860, p. 1

DIARIO DO MARANHÃO, 2 de dezembro de 1888, n. 228, ano II, p.4

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 30 de maio de 1888; p. 2

DIARIO DE NOTÍCIAS, 1888, 19 de maio, p. 2

ESTRELLA DO AMAZONAS, 15 de março de 1856, n. 137, p.7

ESTRELLA DO NORTE, 1866, 7 de janeiro, p.7

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 13 de maio de 1888, p.1

O LIBERAL DO PARÁ, 1869, p.3, 28 de janeiro

O LIBERAL DO PARÁ, 1872, p. 1, 8 de agosto

O LIBERAL DO PARÁ, 1872, p, 1, 26 de junho

O LIBERAL DO PARÁ, 1872, p.2, 23 de maio

O LIBRAL DO PARÁ, 1872, p.2, 26 de janeiro

O LIBERAL DO PARÁ, 1871, p.3, 14 de junho

O LIBERAL DO PARÁ, 1869, p.3, 28 de janeiro

O PUBLICADOR MARANHENSE, 17 de junho de 1861, n. 137, p.2.

PINZONIA, 1899, p.18.

PINZONIA, 30 de março de 1896.

PINZONIA, 20 de setembro de 1896.

TREZE DE MAIO, 1856, 19 de maio, p. 4

TREZE DE MAIO, Belém, 7 de maio de 1856, nº729, p. 1.

TREZE DE MAIO, Belém, 7 de fevereiro de 1856, nº656, p. 4

TREZE DE MAIO, Belém, 28 de dezembro de 1855, p. 4.

TREZE DE MAIO, 1855, 27 de março, p. 1

TREZE DE MAIO, Belém, 23 de janeiro de 1855, nº439, p. 1-4

TREZE DE MAIO, Belém, 16 de maio de 1840, p. 6.

TREZE DE MAIO, Belém, 20 de maio de 1840, nº3, p. 10–11.

TREZE DE MAIO, Belém, 10 de junho de 1840, nº9, p. 39-40

TREZE DE MAIO. Belém, 3 de junho de 1840, nº7 p. 27

REVISTA ILUSTRADA, Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1887, p. 4.

Correspondências e Ofícios

CASTRO, Manoel Bernardo de Mello e. [carta] 9 de agosto de 1760, CIDADE, para, CORTE REAL. Thomé Joaquim da. Correspondência do Governo do Pará com a Metrópole. 2º Série (1750-1761). ANNAES DA BIBLIOTHECA E ARCHIVO PÚBLICO DO PARÁ. Tomo X, Belém do Pará, 1926, p.27

Corografia sobre a Província do Pará

BAENA, Antonio Ladislau Monteiro. **Ensaio corográfico sobre a província do Pará**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

PEREIRA, João Felix. **Chorografia do Brasil**. Lisboa, Imprensa de Lucas Evangelista, 1854.

Compêndio

RODRIGUES, Antônio Marques. **O livro do povo**. Typografia do Frias, 1865.

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. **Compêndio das Eras da Província do Pará**. Coleção Amazônica. Série José Veríssimo. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 1969.

Relato de Viajantes

AGASSIZ, Elisabeth Cary. **Viagem ao Brasil (1865-1866)**. Tradução e notas de Edgar Sussekind de Mendonça. – Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

DANIEL, João. **Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas**. Rio, Contraponto / Belém, Prefeitura Municipal, 2 vols., 2004.

KOSTER, Henry. **Viagens ao nordeste do Brasil**. Tradução e Nota de Luis Camara Cascudo. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5º, Volume 231, São Paulo, Companhia editorial Nacional, 1942.

LA CONDAMINE, Charles Marie-de. **Viagem na América Meridional descendo o Rio Amazonas (1735-1745)**. Brasília, Senado Federal, 2000.

PENNA, Domingos Soares Fereira. **Notícia geral das comarcas de Gurupá e Macapá**. Belém: Typographia do Diário do Gram Pará, 1874.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- ALBUQUERQUE, Kassiane Nascimento da Silva. **Paisagem e representação: a Amazônia nos relatos do casal Agassiz (1865-1866)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Um Tesouro Descoberto: Imagens do Índio na Obra de João Daniel**. Revista Tempo, Rio de Janeiro, Sette Letras, v.3, n.5 p. 147-160.
- ALMEIDA, Maria das Dores do Rosário. **(Re)construindo caminhos e histórias de mulheres negras da Vila do Carmo do Macacoari**. Amapá. (UnB-CDS, Mestre, Desenvolvimento Sustentável, 2018.
- ARAÚJO, Lucas Monteiro de. Representações Marajoara em relatos de viajantes: Natureza, Etnicidade e modos de vida no século XIX. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. **Jornal e literatura: a imprensa brasileira no século XIX**. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Educação pública e independências na América espanhola e Brasil: experiências lancasterianas no século XIX. **Rev. hist.edu.latinoam** - Vol. 14 No. 18, 2012, pp. 75 - 92.
- 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.
- BARZANO, Marco Antonio Leandro. **Griôs Africanos: inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica**. 32ª Reunião da Anped, GT 21. Caxambu, 2009.
- BELTRÃO, Jane Felipe. **Cólera, o flagelo da Belém do Grão-Pará**. 1999. 264f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- BEVERLEY, John. **Subalternidad y representación: debates em teoria cultural**. Tradução de Mayrlene Beiza y Sergio Villalobos-Ruminott. Madri: Iberoamericana, 2004.
- BEZERRA NETO, José Maia. **Por todos os meios Legais e Legítimos: as lutas contra a escravidão e os limites da abolição (Brasil, Grão-Pará: 1850-1888)**. PUC-SP, 2009.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRULLET, Manuel. L'arquitectura dels espais educatius. **Temps d'Educació**, 1998, n.º 19, 23-33.

BORGES, Angélica. **Ordem no ensino:** a inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865). Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **O Brasil Monárquico:** declínio e queda do império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1960.

CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy. **Para além do pós (-) colonial.** São Paulo: Alameda, 2018.

CAHEN, Michel. **O que pode ser e o que não pode ser a colonialidade:** para uma aproximação "pós-póscolonial" da subalternidade. In: CAHEN , Michel; BRAGA, Ruy. *Para além do pós (-) colonial.* São Paulo: Alameda, 2018.

CARDOZO, José Carlos da Silva. Justiça Orfanológica no final do século XIX: o juízo dos Órfãos de Porto Alegre. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais - RBHCS**, Vol. 9 Nº 18, Julho - Dezembro, 2017.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. **O último propagandista do Império:** o Barão de Santa-Anna Nery (848-1901) e a divulgação do Brasil na Europa. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, USP, São Paulo 2013.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem** - a elite política imperial - teatro das sombras: a política imperial. 3º. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

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, jan./abr. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CENTRO INTERNACIONAL DE BIBLIOTECAS DE PESQUISA. **Relatórios dos presidentes da província do Pará.** Disponível em: <<http://ddsnxt.crl.edu/titles/172#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1510%2C-162%2C4570%2C3224>>. Acesso em: 04 de jan. de 2018.

CHACRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe.** Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton, Princeton University Press. 2000.

CHAKRABARTY, Dipesh. Estudos subalternos e historiografia postcolonial. In Freire, Raúl Rodríguez (Comp.). **La (re)vuelta de los Estudios Subalternos. Una cartografía a (des)tiempo, Antofagasta.** Santiago, Chile: Ocho Libros/Universidad Católica del Norte, 2011, p. 334-357.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial.** São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

CHAVES, Edneila Rodrigues. Criação de vilas em Minas Gerais no início do regime monárquico: a região norte. **Varia História:** Belo Horizonte, v. 29, n.51, p. 817-845, set./dez. 2013.

COELHO, Anna Carolina de Abreu. **Santa-Anna Nery: um propagandista “voluntário” da Amazônia (1883- 1901).** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2007.

COELHO, Mauro Cezar. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica. **Revista Brasileira de História da Educação,** v.8, n.3. 2008.

COELHO, Mauro Cezar. **Do Ser tão para o Mar** – um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751-1798). Tese (Doutorado em História). 2006. Universidade de São Paulo, São Paulo.

COELHO, Mauro Cezar. Diários sobre o Cabo do Norte: interesses de estado e relatos de viajantes. In: QUEIROZ, Jonas Marçal; COELHO, Mauro Cesar. **Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX).** Belém: UFFPA/NAEA; Macapá: UNIFAP, 2001.

COSTA, Benedito Gonçalves. **“A educação para ser boa deve ser religiosa”:** romanização e civilização no projeto educativo do Bispo Dom Antônio de Macedo Costa para a Amazônia ((1861 - 1890). Orientadora: Sônia Maria da Silva Araújo. 2019. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

COSTA, Hideraldo. **Cultura, trabalho e luta social na Amazônia:** discurso dos viajantes - século 19. Editora Valer e Fapeam, 2013.

COSTA, Paulo Marcelo Cambraia. **Na Ilhargá da Fortaleza, logo ali na beira, lá tem o regatão:** os significados dos regatões na vida do Amapá – 1945 a 1970. Belém: Açai, 2008. 287 p.

COSTA, Wilma Peres. Viajantes europeus e o escrever da nação brasileira. In: Marco A. Pamplona e Don H. Doyle (orgs.). **Nacionalismo no Novo Mundo:** a formação de Estados-nação no século XIX, Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 299-327.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história.** Tradução de Maria Lourdes Menezes; revisão técnica de Amo Vogel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem:** a revolução popular da Amazônia. Belém: CEJUP, 1985.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das Famílias**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade**: interpretação a partir da filosofia da libertação. Soc. Estado, Brasília, 31(1), 2016.

DUSSEL, Enrique. Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. **Tabula rasa**. Bogotá – Colômbia, nº 9, p. 153-197, julho-dezembro de 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del Índio**: 1492: hacia El origen del mito de La modernidad. México. Cambio XXI; Colégio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1994.

DUTRA, Henrique Leonardo. **Educação e cultura de tradição oral**: um encontro com a pedagogia Griô. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51–86, 2003.

ESCOLANO BENITO, Agustin. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas SP: Editora Alínea, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2ª edição, 1979.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Nação, identidade e educação na América Latina. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Crystina. (Org.). **História e historiografia da educação ibero-americana**: projetos, sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, SBHE, 2012.

FARIAS FILHO, L. M. de. et al. **Educação elementar**: Minas Gerais na primeira metade do século XIX. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2006.

FARIA FILHO, Luciano. Mendes.; Neves, L. S; Caldeira, S. M. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: Candeias, A. **Modernidade, educação e estatístico na ibero-américa dos séculos XIX e XX**. Lisboa: Educa, 2005. p. 219-238.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para História da Educação. Campinas-SP, Autores Associados Bragança Paulista, Universidade São Francisco, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A legislação escolar como fonte para a história da educação**: uma tentativa de interpretação. In: *Educação, modernidade e civilização*: fontes e

perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA, Regina Helena Martins de. **Colonização militar e formação militar do campesinato no século XIX**: o caso da colônia militar do Gurupi no Maranhão. In: *IV Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luis-MA, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Pesquisa, Memória e Documentação: Desafios de novas tecnologias**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Arquivos, fontes e novas tecnologias*: questões para História da Educação. Campinas-SP, Autores Associados Bragança Paulista, Universidade São Francisco, 2000.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Memórias da infância na Amazônia**. In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das crianças no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. A inspeção da instrução pública na província de São Paulo (1836 – 1876). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 64-95, jan./abr. 2017.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. **A civilização pelo olhar**: práticas e discursos da inspeção na província de São Paulo no século XIX. In: PINTASSILGO, Joaquim et. Al. *História da Escola em Portugal*: circulação e apropriação de modelos culturais. Edições Colibri: Lisboa, 2006, p.347-364.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. **Uma genealogia de prática educativa em São Paulo (1836-1876)**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, São Paulo, 2001.

GIORDANO, Rafaela Boeira. **Do jornal à ciência**: a hemeroteca digital brasileira como fonte de informação para a pesquisa científica. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação – Rio de Janeiro: 2016.

GOMES, Flávio dos Santos. *A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (secs. XVII-XIX)*. 1997. 773f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

GOMES, Flavio dos Santos. *Fronteiras e mocambos: o protesto negro na Guiana brasileira*. In: GOMES, Flavio dos Santos (org.). **Nas Terras do Cabo Norte**: fronteiras, colonização e escravidão na guiana brasileira – séculos XVIII/XIX. Belém: Editora Universitária/UFPA, 1999.

GONDRA, José Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma (Orgs.). **História da educação na América Latina**: ensinar & escrever. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves. **Entre o cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil Imperial**. Revista História da Educação, vol. 11, núm. 22, mayo-agosto, 2007.

GONDRA, José Gonçalves. José Ricardo Pires de Almeida. In: BRITTO, Jader de Medeiros; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Dicionário dos educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. p. 643-647.

GONDRA, José Gonçalves. **Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância**. In: Freitas, M. C. de, & Kuhlmann Júnior, M. (Eds.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo (SP): Cortez, 2002.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. **Colonialismo interno** (uma redefinição). In: Boron, A. et al. (Org.). *A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: Clacso, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. **Para um visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas d esquerda ocidentalizada**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONDO-TORRES; GROSGOUEL, Ramón (Org). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI**. *Revista Sociedade e Estado*, Vol. 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

GROSGOUEL, Ramón. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial**. *Revista Contemporânea*. V.2 nº2. p.337-362. Jul.-Dez, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. **Descolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality**. Transmodernity: *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v.1, n.1, p.1-37, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n.8, 2008, p. 243-282.

GROSGOUEL, Ramón.. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 115-147.

GUHA, Ranajit. Prefácio a los estudios subalternos. In Freire, Raúl Rodríguez (comp.). **La (re)vuelta de los Estudios Subalternos**. Una cartografía a (des) tiempo, Antofagasta. Santiago: Ocho Libros, Universidad Católica del Norte, 2011, p. 69-79.

GUIMARÃES, Luiz Antonio Valente. **De chegadas e partidas: migrações portuguesas no Pará (1800-1850)**. 2016. 371 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia.

HAYASHI; Carlos Roberto Massao; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa.** *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 167-184, nov. 2010.

HAYASHI; Carlos Roberto Massao. **O campo da História da Educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2007.

HUMBOLDT, Alexander von. **Relation historique du voyage aux régions équinoxiales du nouveau continent, fait en 1799, 1800, 1802, 1803, et 1804.** Stuttgart: F. A. Brockhaus, 1970. v.2, p.484-485.

KURY, Lorelai. **A Sereia Amazônica dos Agassiz: Zoologia e Racismo na Viagem ao Brasil.** *Revista Brasileira de História*, vl.21, n.41, São Paulo, 2001.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos.** In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8–23.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento.** In: Enciclopédia Einaudi: Memória –História. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984. v. 1.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Mulheres viajantes no século XIX.** *Cadernos Pagu*, nº 15, 2000, p.129-143.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Livros de Viagem (1803-1900).** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para mulheres e processo de descolonização da América Latina no Século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **Impressos: veículos de publicidades, fontes para história da educação.** *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 2, p.367-388, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21702>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

LOBATO, Sidney. **Federalização da Fronteira: A criação e o primeiro Governo do Amapá (1930-1956).** *Revista Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, vol. 7, n. 1, jan.-jun., 2014.

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

LOOMBA, Ania. **Colonialism/postcolonialism.** London; New York: Routledge, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Rio de Janeiro, DP & A, 2005.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia**: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. *Estud. av.* vol.16 no.45 São Paulo May/Aug. 2002.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas Florianópolis**, v. 22 n. 3 .p .935 952, set dez. 2014.

LUNA, Verônica Xavier. **Entre o Porteau e o Volante**: Africanos redesenhando a Vila de São José de Macapá. Dissertação - Mestrado - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MACÊDO, Sidiana da Consolação Ferreira de. **Daquilo que se come**: uma história do abastecimento e da alimentação em Belém (1850-1900). Dissertação Mestrado, Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém 2009.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo; GOMES, Flavio dos Santos. "Eles ficaram embatucados, seus escravos sabiam ler: abolicionistas, senhores e cativos no alvorecer da liberdade in: MAC CORD, Marcelo; ARAUJO, Carlos Eduardo Moreira de; GOMES, Flavio dos Santos. **Rascunhos Cativos**: Educação, Escola e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro|: Faperj/7Letras, 2017, pp. 253-283

MAGALHÃES, F. da Silva. **Maçonaria e Educação**: Contribuições para o Ideário Republicano (1889-1930). 2013. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da coloniedade e da decolonialidade**: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento**. Modernidade, Império e Colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago e GROSGUÉL, Ramon (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Intituto Pensar/Universidad Central-IESCO/ Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALLON, Florencia. **Promesa y dilema en los estudios subalternos**: perspectivas a partir de los estudios latinoamericanos, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*, N° 12, FFyL-FCE, Buenos Aires, 1995, pp. 87-116.

MALLON, Florencia. **The American Historical Review**, Volume 100, Issue 2, April 1995, Pages 642–643.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCÍLIO, Maria Luisa. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. **Prosperidade e Estagnação de Macapá Colonial: as experiências dos colonos**. In: GOMES, Flavio dos Santos (org.). *Nas Terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na guiana brasileira – séculos XVIII/XIX*. Belém: Editora Universitária/UFPA, 1999.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. **Agricultura no delta do rio Amazonas: colonos produtores de alimentos em Macapá no período colonial**. In: *A escrita da História paraense*. Belém: NAEA/UFPA, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo em saquarema**. São Paulo. HUCITEC, 1987.

MEDEIROS, Vera B. Alarcón. **Incompreensível colosso: a Amazônia no início do Segundo Reinado (1840-1850)**. Tese de Doutorado - Programa Estado e sociedade na América e África - Universidade de Barcelona, 2006.

MELO, Clarice nascimento de. **Participação de Mulheres na história da escola mista no Pará (1870-1901)**. Tese de Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal, 2008.

MELO, Guaraci Fernandes Marques de. **Primitivo Moacyr: a arte de produzir material historiográfico**. Monografia, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **A Amazônia na era pombalina : correspondência do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado: 1751-1759**. Tomo II, 2. ed. Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **A Amazônia na era pombalina : correspondência do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado: 1751-1759**. Tomo III, 2. ed. Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **História locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizontes: Ed. da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Descolonización epistêmica y ética: la contribución de Xavier Albó y Sílvia Rivera Cusiquanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes**. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 7, n. 3 (Set-dic), p. 175-195, 2001.

MIGNOLO, Walter D. **O potencial epistemológico da história oral: algumas contribuições de Silvia Rivera Cusiquanqui**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas, Venezuela. 2002.

MIGNOLO, Walter D.. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. “**La opción decolonial**: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. *Tabula Rasa*, n.8, 2008, p. 243-282.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual d modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

MONARCHA, Carlos. História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. **História da Educação (UFPel)**, v. 11, p. 51-78, 2007.

MONTEIRO, Elson Luiz Rocha. **Maçonaria, poder e sociedade no Pará da segunda metade do século XIX**. Universidade Federal do Pará. Tese de Doutorado em História Social. Belém, 2014.

MONTEVERDE, Emilio Achilles. **Methodo facillimo para aprender a ler tanto letra redonda como a manuscrita no mais curto espaço de tempo possível**. 16.ed. <<http://www.redalfa.estudantesunlu.com.ar/galerias/portugal/galmethodofacillimo1899/index.php?list=1&page=1>> . Acesso em 18 Out. 2018.

MOREL, Marco; BARROS, Mariana Monteiro de. **Palavra, imagem e poder**: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

MOTA, Isadora Moura. "Eu indo com ela pra lá, ela não volta mais pra cá". letramento, emancipação e as experiências de africanos livres entre Brasil e África. In MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Moreira de; GOMES, Flavio dos Santos (orgs:). **Rascunhos Cativos**: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2017.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

MOTT, Luiz. Os índios no sul da Bahia: população, economia e sociedade (1740-1854). In: MOTT, Luiz. **Bahia, inquisição e sociedade**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 261-262.

MÜLLER, Meire. A educação profissionalizante no Brasil: das corporações de ofício à criação do SENAI. **Estudos do Trabalho**. Ano 3, n.5, 2009.

MUNIZ, João de Palma. “Delimitação Intermunicipal do Estado do Grão-Pará. Município de Mazagão”. In: **Annaes da Biblioteca do Archivo Publico do Pará**. Tipografia e Encadernação do Instituto Lauro Sodré. Tomo nono, 1916, p. 425-426.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **A ressaca da Marujada: recrutamento e disciplina na Marinha Imperial**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Instrução Pública Primária na Província do Pará na segunda metade do século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

NERY, Vitor Sousa Cunha. Instrução Primária e aprendizagem profissional de crianças órfãs e desvalidas na Colônia Militar Pedro II (1840). In: FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; LOBATO, Sidney; NERY, Vitor Sousa Cunha Nery (Org.). **História da Educação a Amazônia: múltiplos sujeitos e práticas educativas**. Curitiba, CRV, 2018.

NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

NOGUEIRA, Shirley Maria Silva. **A soldadesca desenfreada: politização militar no Grão-Pará da Era da Independência (1790-1850)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2009.

NUNES, Clarice. A disciplina História da Educação na formação de professores: desafios contemporâneos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 173-180, abr. 2006.

NUNES, Clarice. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.93, p.51-9, maio. 1995.

NUNES, Clarice. Pesquisa Histórica: um desafio. **Caderno ANPED**, n.2, p. 37-47, Rio de Janeiro, 1989.

NUNES, Francivaldo Alves. **Aspectos da colonização militar no Norte do Império: povoamento, segurança, defesa do território e conflitos**. Revista Brasileira de História Militar, Rio de Janeiro, a. III, n. 7, p. 10, abr. 2012.

NUNES, Herlon Ricardo Seixas. A guarda nacional da província paraense. **Revista Margens Interdisciplinar**. Abaetetuba. v. 7, n. 8, p. 271- 293. abr. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Editora Selo Novo, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitário para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria ferrão. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e inter-cultural en Brasil. In: WAISH, Catherine (Org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. omo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya--yala, 2013, p. 273-303.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Sales. Estado, nação e escrita da História. proposta para debate. In: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. **Repensando Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. **A contribuição de Primitivo Moacyr na história da escola pública: as ações imperiais e republicanas**. 2009. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2009.

OLIVEIRA, Gilberto Marigoni. **Angelo Agostini: impressões de uma viagem da corte a capital federal (1864-1910)**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em História Social. São Paulo, 2006.

OTERO, Edgardo. **A Origem dos Nomes dos Países**. São Paulo: Panda, Books, 2006.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia Garcia. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 144-161, jul. 1998.

PANTOJA, Leandro de Freitas. **Vivências, tensões, cotidianas da crise da escravidão negra em Macapá (1856-1886)**. Quatro Barras, PR. Editora Protexto, 2015.

PAULO, Marco Antonio Rodrigues; WARDE, Miriam Jorge. A estrutura administrativo-burocrática da Instrução Pública Paulista Instituída pelo regulamento de 08 de novembro de 1851. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1 – jan./abr. 2015, p. 279-300.

PAZ. Adalberto Junior Ferreira. **Repúblicas contestadas: liberdade, trabalho e disputas políticas na Amazônia do século XIX**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2017.

PAZ. Adalberto Junior Ferreira. A voz do extremo Norte: crise, trabalho e desenvolvimento nas páginas do jornal Pinsonia (1895-1897). **XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis, 2015.

PÉCAUT, Daniel. **Os Intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

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

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio - imaginário e modernização**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.

QUEIROZ, Jonas Marçal de; GOMES, Flavio dos Santos. **Amazônia, fronteiras e identidades**. Reconfigurações coloniais e pós-coloniais (Guianas século XVIII e XIX). Revista Lusotopie. Lisboa, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

QUIJANO, Aníbal.. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. **Revista Casa de Las Américas**. n.ºs. 259-260, abril-septiembre, 2010. p. 4-15.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMES, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Intituto Pensar/Universidad Central-IESCO/ Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

QUIJANO, Aníbal.. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americana**, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: BONILLA, H. (Org.). **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

RAVENA, Nírvea. Maus vizinhos e boas terras: ideias e experiências no Povoamento do Cabo do Norte - Século XVIII. In: GOMES, Flavio dos Santos (org.). **Nas Terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na guiana brasileira - séculos XVIII/XIX**. Belém: Editora Universitária/UFPA, 1999.

RAVENA, Nírvea. O Abastecimento no Século XVIII no Grão-Pará: Macapá e vilas circunvizinhas. In: MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo (org.). **A escrita da História paraense**. Belém: NAEA; UFPA, 1998, pp. 39-40.

RICCI, Magda; LIMA, Luciano Demétrius Barbosa. Letrados da Amazônia Imperial e saberes das populações analfabetas durante a Revolução Cabana (1835-1840). **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

RICCI, Magda. As batalhas da memória ou a cabanagem para além da guerra. In: RICCI, Magda; SARGES, Maria de Nazaré (orgs.). **Os oitocentos na Amazônia: política, trabalho e cultura**. Belém: Editora Açaí, 2013.

RICCI, Magda. Llagas de Guerra y actos de fé política: la “Cabanagem” em la narrativa historiográfica y antropológica. **Boletín Americanista**, año LXII, n. 64, Barcelona, 2012.

RIZZINI, Irma; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação e Instrução nas Províncias do Pará e Amazonas. IN: GONDRA, José Gonçalves; SHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e Instrução nas províncias da corte imperial (1822-1889)**. Vitória: EDUFES, 2011.

RIZZINI, Irma. A expansão da instrução pública pelas Fronteiras remotas da Amazônia (1870-1889). **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 9-28, jan./jun. 2011

RIZZINI, Irma.. O imaginário divino e o amor da pátria: tensões entre a igreja e a instrução pública nas províncias amazônicas. **Revista Contemporânea de Educação**, n.2. Programa de Pós-Graduação em Educação, p.1-19, UFRJ, dez. 2006.

RIZZINI, Irma.. A politicagem na instrução pública da Amazônia imperial: combates à política d’aldeia. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.º 10 jul./dez. 2005.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**, Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004.

RODRÍGUEZ, Ileana. **The Latin American Subaltern Studies Reader**. Durhan and London: Duke University Press, 2001.

ROSIN, Sheila Maria. **Das ideias psicológicas à psicologia da educação no Brasil: o caso do Paraná**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SÁ, Nicanor Palhares. Prefácio, In: SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**. EduUFMT, Cuiabá, 2000.

SAFIER, Neil. Como era ardiloso o meu francês: Charles-Marie de la Condamine e a Amazônia das Luzes. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, nº 57, p. 91-114 - 2009.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALDANHA, João Darcy de Moura; CABRAL, Mariana Petry. A longa história indígena na costa norte do Amapá. **Anuário Antropológico/2013**, Brasília, UnB, 2014, v. 39, n. 2: 99-114.

SALLES, Vicente. **Diálogos de Folclore: Santa-Anna Nery**, Publicação independente, 2000.

SALLES, Vicente. **Memorial da Cabanagem: esboço do pensamento político-revolucionário no Grão-Pará**. Belém: CEJUP, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra -Portugal: Almedina, 2009, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. Portugal: Ed. Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval, RAMA, German & WEINBERG, Gregório. (1996). **Para uma História da Educação Latino Americana**. Campinas, Brasil: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. O local e o nacional na historiografia da educação brasileira. In: ROSARIO, Maria José Aviz; MELO, Clarice Nascimento; LOMBARDI, José Claudinei. **Nacional e o local na história da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação, experiência e emancipação: contribuições de e. P. Thompson para a história da educação. **Trabalho Necessário**, ano 12, nº18, 2014.

SENA, Fabiana. Imprensa e instrução pública no Império: o modo epistolar nos jornais do Rio de Janeiro e da Paraíba. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1 (34), p. 73-

97, jan/abr. 2014.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 2011.

SIEWIERSKI, Henryk. O tesouro da alteridade amazônica na obra do Padre João Daniel. **Revista Sentidos da Cultura** - Belém/Pará. V.1. N. 1. Jul-dez/2014.

SILVA, Samuel Vieira da. **A participação da maçonaria brasileira na defesa do ensino laico e na criação e manutenção de escolas no final do século XIX (1869-1900) no Brasil**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SILVA, Rafael Amaro da. **Colônia Militar Pedro II: nação e civilização na fronteira norte do Brasil Séc. XIX**. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**. Cuiabá: INEP; COMPED; EDUFMT, 2000.

SOUSA, Marlucy Aragão de. **O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na primeira República: entre as “vitrines do progresso” e o “estado de ruínas**. 2019. 256 f.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola : a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educ. Pesqui.** vol.25 no.2 São Paulo July/Dec. 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIX, Johann Baptist von. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

STRECK, Danilo Romeu. A Educação Popular e a reconstrução do público: há fogo sobre as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006.

STRECK, Danilo Romeu. **Educação em Nossa América: textos selecionados**. Ijuí: Unijuí 2007.

STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FAVERO, OSMAR (Org.). **A educação nas instituições brasileiras de 1823-1988**. 2º Ed. Ver. e Ampl. São Paulo, Autores Associados, 2001 (Coleção Memória da Educação).

SWEET, James. **Recrutar África: Cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770)**. Lisboa, Edições 70, 2007, p. 154 .

TAMBARA, Elomar; ARRIADA Eduardo. **Coletâneas de leis sobre o ensino primário e**

secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz-1854; Reforma Leôncio de Carvalho-1879/ organizadores Elomar Tambara e Eduardo Arriada-Pelotas, Seiva, 2005.

TAMBARA, Elomar. **Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil.** Pelotas-RS: Seiva, 2003.

TENTI, María Mercedes. Los Estudios Culturales, la Historiografía y los sectores subalternos. **Trabajo y Sociedad**, Núm.18, 2012.

TORAL. André Amaral de. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estudos Avançados**, vol.9 n.º.24 São Paulo May/Aug. 1995.

THOMPSON, Edward Palmer. . **A formação da classe operária inglesa:** a força dos trabalhadores. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

VALLA Margarida. O Diálogo entre o urbanismo português e os rios como identidade territorial brasileira, **Confins [Online]**, 23 | 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. Organização da nação e monopolização do ensino pelo Estado: homogeneidade cultural e exclusão sociorracial (Brasil, séculos XIX E XX). **Comunicações Piracicaba**, v. 24 n. 3 p. 171-189 setembro-dezembro 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: **CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**, 2., 2003, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação e instrução na província de Minas Gerais. In: GONDRA, José Gonçalves.; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822-1889)**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 271-303. v. 3.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e Tensões na Produção da Inclusão Escolar de Crianças Pobres, Negras e Mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26,n. 01, p. 263-283, abr. 2010.

VEIGA. Cynthia Greive. Educação e identidade nacional no século XIX. In: ROCHA, Heloisa Helena Pimenta (Org.). **Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira**. Ed. Bragança Paulista. Editora Universitária São Francisco, 2006, P. 113-138.

VEIGA, Cynthia Greive.. Educação e identidade nacional no século XIX. In: Heloisa Helena Pimenta Rocha. (Org.). **Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira**. 1 ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006, v. 1, p. 113-138.

VEIGA, Cinthia. Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da**

Educação, n. 9, p. 73-108, jan./jun. 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Autêntica, número especial, set. 2000.

VERÍSSIMO, José. **Cenas da vida amazônica**. Antonio Dimas (org.) São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Museus Pedagógicos e escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império Brasileiro. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Crystina. (Org.). **História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, SBHE, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. Em defesa da imagem do Brasil no exterior: Frederico José de Santa-Anna Nery e a escrita da História da Educação no Império. In: GONDRA, José; SILVA, José Cláudio Sooma Silva. (Org.). **História da Educação na América Latina: Ensinar & Escrever**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, v. p. 147-166.

VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cortez C. de. (Orgs.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e República**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

VIDAL, Laurent. **Mazagão: a cidade que atravessou o Atlântico**. São Paulo, Martins, 2008.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: significado a identidade étnica do negro amapaense**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: Lopes, Eliana Marta Teixeira., Veiga, Cynthia Greive, & Faria Filho, Luciano Mendes. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000. p. 95-134.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo, FTD, 1994 (coleção aprender e ensinar).

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Análisis de sistemas-mundo: Una introducción**. 2. ed. México, Siglo XXI editoris, 2006.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Capitalismo histórico & civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **El moderno sistema mundial**. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea em el siglo XVI. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. Bogota: **Tabula Rasa**, nº 9, julho-dezembro, 2008, pp.131-152.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**: ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya Yala, 2012.

WARDE, Miriam. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, n.14(2), ano, 2000.

WEINSTEIN, Barbara. História sem causa? A nova história cultural, a grande narrativa e o dilema pós-colonial. **História**, Franca, v. 22, n. 2, p. 185-210, 2003.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4 jul./dez. 2002.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. História da Educação, fontes e imprensa. **Revista HistedBr On-line**, Campinas, n. 40, p. 60-71, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3370>>. Acesso em 10 de jan. 2018.