



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RAFAELA PAIVA COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRIMEIRA
REPÚBLICA NO PARÁ (1900-1904)**

BELÉM - PARÁ
2011

RAFAELA PAIVA COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRIMEIRA
REPÚBLICA NO PARÁ (1900-1904)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Mestrado Acadêmico em Educação na Linha de Currículo e Formação de Professores, como exigência parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM - PARÁ

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

370.98115

C823f

Costa, Rafaela Paiva.

A formação de professores da primeira república no Pará (1900 - 1904) / Rafaela Paiva Costa. -- 2011.

92 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2011.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

1. Educação. 2. Revista: a escola. 3. Formação de professores – primeira república no Pará. 4. Educação – Pará – História – (1900 – 1904). I. Coelho, Wilma de Nazaré Baía, *orient.* II. Título.

RAFAELA PAIVA COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRIMEIRA
REPÚBLICA NO PARÁ (1900-1904)**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
(IFCH/UFPA)

1º Examinador: _____
Prof. Dr. Paulo Sérgio Almeida Corrêa
(ICED/UFPA)

2º Examinador: _____
Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
(IFCH/UFPA)

3º Examinador: _____
Profa. Dra. Helenice Rocha
(PPGHS/UERJ)

Apresentado em: _____

Conceito: _____

AGRADECIMENTOS

Um empreendimento desta magnitude exige um esforço que excede o período de 24 meses institucionais, bem como a cognição de apenas uma pessoa. É por este motivo que devo lembrar aqui, dando os devidos louros, todos os que mais do que auxiliar, contribuíram estruturalmente, em maior ou menor grau, na composição deste trabalho. Uma das formas encontradas para tanto e que extrapolasse os limites destas laudas, foi a escolha da exposição dos dados e resultados da pesquisa na primeira pessoa do plural. Assim, apontamos para a autoria coletiva que compreende, no mínimo, um esforço de orientanda e orientadora na formulação mais direta do resultado final. No entanto, neste espaço destinado a lembrar os que contribuíram nessa empreitada, opto pela primeira pessoa do singular.

Esta contribuição se deu em três dimensões: pessoal, profissional e financeira. A primeira diz respeito a todo o apoio psicológico recebido, do qual brotaram a paciência, a tranqüilidade e a persistência necessárias no caminho. À segunda referem-se as experiências, orientações e participações incorporadas ao trabalho, por meio das quais pude aprender mais sobre a disciplina, a responsabilidade e a ética sem as quais os dados aqui apresentados jamais poderiam ter sido alcançados, ou mesmo creditados. Por fim, a terceira dimensão corresponde à subsistência material da pesquisa.

Nenhuma pessoa contribuiu apenas em uma destas dimensões, ainda que cada uma tenha alcançado o seu destaque em uma delas. Por isso, agradeço de todo o coração especialmente à minha família (minha mãe Esther e meu irmão Rogério), sempre presentes e incentivadores da minha vida e profissão; e à minha orientadora, Profa. Dra. Wilma Baía Coelho, pelo longo processo de formação acadêmica, participação em suas pesquisas, orientação e inserção no *Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais* (GERA), que para além de um *habitus* profissional, ensinou-me e inspirou-me pessoalmente.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Almeida Corrêa e ao Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, pelos generosos e rigorosos apontamentos no processo de qualificação deste trabalho, assim como por representarem o corpo docente de minha formação inicial (ainda na graduação em História pela mesma universidade) e da experiência na pós-graduação; e à Profa. Dra. Helenice Rocha, pela disponibilidade de sua excelência profissional no exame final do mesmo.

Agradeço ainda a todos os meus amigos e colegas de trabalho, principalmente Felipe e Édina, por compartilharem comigo das muitas experiências dentro e fora da universidade – amizades que tenho a honra de cultivar; e, por fim, à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Pará (FAPESPA) pelo investimento financeiro que possibilitou a condução tranqüila e exclusiva do trabalho de investigação.

RESUMO

Este trabalho tem por temática a Educação na Primeira República (1889-1930) e por objeto o *modelo oficial de Formação de Professores no início do século XX no Pará*, especificamente, entre 1900 e 1904. Foi investigado como fonte história principal o periódico mensal “A Escola: revista oficial do Ensino no Estado do Pará”, veiculado entre os anos 1900 e 1905, por meio do qual perscrutamos o ideal de formação de professores proposto no discurso oficial do novo regime, a partir da concepção de “bom professor” veiculada pela revista, suas influências teóricas nacionais e internacionais, e objetivos sociopolíticos. Para isto, empreendemos uma análise documental baseada na *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin, e pelas noções conceituais de *Dominação Simbólica*, *Habitus*, *Campo* e *Capital* de Pierre Bourdieu, bem como com o conceito de *Representação Social* de Roger Chartier. No geral, identificamos que esta formação foi encaminhada pela compreensão do trabalho docente como “sacerdócio”; que as discussões pautadas pela elite pensante internacional e nacional tiveram reflexo no campo educacional local; e que esta formação dos “mestres” visava, em última instância, a consolidação da República, por meio da instrução de um conteúdo moral e cívico.

Palavras-Chave: Educação. Primeira República no Pará. Formação de Professores.

ABSTRACT

This work is about Education in the First Republic (1889-1930) and, as main issue, the official model for Teacher Education in the early twentieth century in Para, specifically, between 1900 and 1904. Was investigated the monthly periodical "School: official journal of education in the state of Para", through which we scrutinize the ideal of "good teacher " desired by the Republican regime, its theoretical influences and socio-political aims. For this, we work with the conceptual notions of Symbolic Domination, Habitus, Field and Capital of Pierre Bourdieu, as well as the concept of social representation of Roger Chartier. Overall, we identified the understanding of teaching as "priesthood" that the discussions were guided by international and national elite thinking were reflected in the educational field and that this formation of the "masters" intended to consolidate the Republic, through the instruction of a moral and civic content.

Keywords: Education. First Republic in Pará. Teacher Education.

“o mestre-escola, que, a meu ver, é um reflexo de Deus, pois que, se o segundo formou o homem, o primeiro não se cansa de formar espíritos; o mestre-escola, repetimos, é em nossa terra, digo com amargura, um ente desprezível, um joguete, uma patética, nas mãos de qualquer rábula ignorante”

(A Escola, 1901, nº 14, p. 459)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: A REPÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DO “BOM MESTRE”	17
1.1: <i>A docência como sacerdócio</i>	21
1.2: <i>Instrução X Educação</i>	37
CAPÍTULO 2: A INSTRUÇÃO DO PROFESSOR	52
2.1: <i>A influência francesa</i>	53
2.2: <i>A escola e o “dilema brasileiro”</i>	62
CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO PARA O PROGRESSO	75
3.1: <i>Formação Moral</i>	76
3.2: <i>Formação Cívica</i>	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO:

As últimas décadas do século XIX e as décadas iniciais do XX são um período de mudanças políticas, sociais e econômicas específicas e estruturais no Brasil: em 1888 é abolida a Escravidão – com sinais de falência desde o fim do tráfico (1850) – e, um ano depois, proclamada a República (1889). Vive-se, também, mais especificamente entre as décadas de 1870 e 1930 (SKIDMORE, 1976), o período auge de influência das teorias de cunho racial européias.

Além disto, em âmbito local, estes são os anos mais promissores da produção gomífera que possibilitou base financeira e política para atuar na *vanguarda cultural da região* (COELHO, 2002, p. 135) no contexto internacional da *Belle Époque*, momento em que parte do excedente, direcionado aos cofres públicos, é reinvestida em uma nova estrutura urbana sob os moldes europeus, especialmente o francês (SARGES, 2002; COELHO, 2002).

Conduzir o país a construção de uma *nação* rumo ao *progresso* e à *civilização* tornou-se o foco do novo regime político que, no entanto, não contando com a participação popular no seu momento inicial, necessitou dela para estabilizar-se. É neste sentido que a *educação* assume um lugar especial na pauta da recém-proclamada República, a qual, forjada “de cima para baixo” (CARVALHO, 1987), vai utilizar campos estratégicos da sociedade para a divulgação e legitimação de sua ideologia positivista, liberal, progressista e auto-apologética (CARVALHO, 1987, 1990; GAIA, 2000, 2005).

Esta pesquisa pretendeu, então, investigar o modo como o contexto de mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais – manifestas na ascensão da República e na forte influência positivista e evolucionista da *sciencia* do final do século XIX – orientou, aqui no Pará, a Educação dessas novas gerações de *republicanos*, *civilizados* e *racionais cidadãos* que se queria construir, tomando como problema o ideal de formação docente que este regime pretendeu, então, implantar para os chamados “mestres” no Pará do início do século XX, tidos enquanto *responsáveis*

diretos pelo êxito dessa investida do Estado (NAGLE, 1974; RIBEIRO, 1995; ROMANNELLI, 1988).

Em outras palavras, buscamos entender a natureza do modelo de professor / “mestre” que o Estado Republicano aspirava nos primeiros anos do século passado, por meio da divulgação de materiais periódicos destinados a todos os professores, mais especificamente, a partir da revista oficial de ensino aqui veiculada, *A Escola*¹, com o objetivo de atualização, capacitação e homogeneização desses profissionais, aos quais foi especialmente delegada a *missão* de legitimação do construto ideológico republicano para a construção desta *nação* rumo ao *progresso político, econômico, social e racial*. Ratificamos tratar-se do “modelo”, do “ideal” construído pelo ainda recente regime republicano no que diz respeito ao que deveria compor o trabalho do professor – não do que veio a ser, na prática, a docência no início do século XX.

Para tanto, debruçamo-nos especificamente entre os anos de 1900 e 1904², quando, passada a primeira década de tumultos e ajustes políticos, a revista oficial de ensino veiculada no Pará, aponta a necessidade de consolidação da República, assim como a centralidade dessa formação para os objetivos últimos da Educação: “*fazer o mestre, tendo em vista o discípulo, é, por um lado dos mais sérios problemas, fazer o cidadão*”³.

Investigar a formação de professores no Pará – no momento da história do Brasil em que a escola alcança maior organização, abrangência e relevância política e social entre a população – se insere em um contexto acadêmico- social que justifica o

¹ *A Escola*: revista oficial do ensino no Estado do Pará (1900-1904). Secção de “Obras Raras” da Biblioteca “Arthur Vianna”, Centur.

² Nossa principal fonte, “A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará”, foi um periódico mensal de caráter oficial que teve circulação na região entre os anos de 1900 a 1905. Nosso acesso aos arquivos nos deu possibilidade analítica apenas aos anos de 1900, 1901, 1902, 1903 e 1904 (o último ano da revista está sem condições de manuseio, interdito ao público). A revista foi uma importante representante do discurso do Estado, visto que canal oficial de contato com a mão-de-obra docente local. Trata-se de um periódico denso e grande (com média de 300 páginas, cada exemplar, com um mínimo de 150 e máximo de aproximadamente 800 páginas), a partir do qual circulava todo o tipo de conteúdo educacional oficial. É a partir dele que buscaremos investigar o modelo oficial de formação de professores empreendido pelo Regime Republicano no período proposto no Pará.

³ *A Escola*: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº1, “Doutrina” (s/p).

empreendimento. Em primeiro lugar, tanto o estudo desse período quanto da temática, no *lugar* de onde se fala – o Pará, Amazônia, região Norte do país – já carecem do esforço acadêmico pela constituição de um *corpus* bibliográfico mais consistente; ainda mais quando se trata especificamente do campo da história da educação na Primeira República no Pará, cuja investida acadêmica padece de lacunas ainda maiores de produção (VIDAL & FARIA FILHO, 2000, 2003).

Essa contribuição vai além, entretanto: diz respeito também à tentativa de diminuir o desnível abissal existente entre as regiões do norte e as do sul do país, cuja produção em vários ramos das ciências humanas, e mesmo entre as naturais etc., se mostra consideravelmente maior para o Sudeste e Sul – ainda mais quando se fala do campo da História da Educação, com poucas décadas de produção sistemática no Brasil (VIDAL & FARIA FILHO, 2000, 2003).

Para além da contribuição em âmbito acadêmico, pensar a formação de professores, em sua historicidade, busca refletir não só sobre aquele momento específico o qual se está pesquisando, mas sobre a própria formação contemporânea, em suas bases teórico-metodológicas e seus objetivos sociopolíticos, assim como na relação entre o passado e o presente deste objeto, em suas rupturas e continuidades – munindo-nos de elementos que possibilitem a análise crítica da nossa própria formação.

Essa preocupação com o trabalho do professor – a partir do conhecimento da historicidade da sua formação – assim como a construção do objeto deste trabalho e mesmo os primeiros encaminhamentos na atividade de pesquisa decorreram de uma trajetória iniciada com a inserção na Iniciação Científica no campo da Educação⁴, na

⁴ Iniciação Científica realizada sob a orientação da Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho, no Projeto de Pesquisa “DIFERENÇA E ETNIA NO UNIVERSO ESCOLAR: um estudo sobre os atores e conteúdos étnicos na Educação” (CNPq), de 2006 a 2008. Paralelamente, a inserção no GERA – *Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais* possibilitou a capacitação teórica e bibliográfica acerca da questão étnico-racial no Brasil, cuja historicidade – foco de muitas sessões de estudos no núcleo – nos indica o final do século XIX e início do Século XX como um período-chave de cristalização de muitos dos elementos de matriz racial e biologizante que estiveram presentes na formulação da “identidade nacional” por todo o século XX (DAMATTA, 1993). Por meio do contato com esta bibliografia que aproximou o objeto de estudos da Iniciação Científica com nossa formação inicial em

qual foi possibilitada essa capacitação acadêmica e profissional, teórica e metodologicamente. Foi por meio dela que também tivemos os primeiros contatos com a bibliografia sobre o objeto deste trabalho, no qual iniciamos a pesquisa na monografia para a conclusão da Graduação (TCC), conjugando os campos da História e da Educação, a partir da investigação de um período que lhes é estrutural: as primeiras décadas do regime republicano no Brasil.

As fontes estão divididas em três corpos: a primeira, que corresponde aos cinco primeiros anos de edições mensais da revista *A Escola*, é a nossa principal fonte. Cada edição – mensal, e que variou aproximadamente entre 150 a 800 páginas – é organizada em sete seções: 1ª) Doutrina e Discurso; 2ª) Contos e Biographias; 3ª) Exercícios Escolares; 4ª) Conselho Superior; 5ª) Administração; 6ª) Legislação; 7ª) Noticiário e Correspondências.

As duas primeiras sessões são as que mais nos interessam, e as que foram o foco da análise na pesquisa, visto que trabalham assuntos pretensamente caros aos professores, tais como a sua relevância para o “futuro da nação”, a preservação da “moral e hygiene” nas escolas, o histórico da instrução pública no Pará, entre outros; além da vida de pessoas importantes e contos que lhes servissem de inspiração. As demais seções correspondem a exemplos de exercícios a serem trabalhados em sala de aula, e atualizações de questões administrativas e legislativas.

A segunda parte das fontes trata das obras de Arthur Vianna e Vilhena Alves, editores da revista e principais autorias da maior parte dos textos veiculados nas sessões mais importantes à pesquisa – fontes estas que possibilitarão investigar com mais vagar as concepções e influências teóricas presentes na revista. E a terceira diz respeito às Mensagens do Governador, no que concerne ao campo educacional, de todo o período da Primeira República no Pará (1889-1930), por meio dos quais objetivamos identificar os aspectos mais gerais que compuseram a concepção político-educacional deste período.

Estas fontes foram lidas, categorizadas e analisadas segundo as orientações metodológicas de Laurence Bardin (2000), no que diz respeito à construção de categorias, em uma espécie de “gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutiva da mensagem” (BARDIN, 2000, p. 37), por temática, de acordo com o que foi proposto nos objetivos específicos. Categorizamos, portanto, em quadros analíticos, trechos das fontes que diziam respeito às *concepções e influências teóricas, modelo de professor e objetivos sociopolíticos* da educação. A partir da categorização das fontes segundo as modalidades acima citadas, foi possível o trabalho de análise circunstanciada do conteúdo destas categorias.

Para investigar a formação de professores na Primeira República no Pará, em primeiro lugar, trabalhamos com a percepção de Pierre Bourdieu para entender conceitualmente o campo educacional: do *lugar, finalidade e funcionamento* da escola, em seu papel de reprodução da ordem social, em prol daqueles que dispõem desse meio para a difusão dos seus interesses – o que foi viabilizado através da sua noção conceitual (BONNEWITZ, 2003) de *Dominação Simbólica*, no que se refere ao domínio de um determinado grupo sobre os outros por meio da legitimação de seu construto ideológico que é internalizado e reproduzido socialmente, legitimando a sua supremacia na sociedade, a partir da aquiescência dos dominados. Dessa forma, a sua cultura passa a ser a cultura legítima, objetivável e indiscutível (BONNEWITZ, 2003; BOURDIEU, 1978, 1992, 1997 e 1998).

O que nos é mais caro na formulação de Bourdieu é o processo pelo qual a *Dominação Simbólica* se dá: para reproduzir a sua cultura e legitimar esse dado construto ideológico, o grupo dominante utiliza determinados setores-chave da sociedade, tais como a mídia, o direito e a educação – campos munidos da autoridade e abrangência social necessária à aquisição do prestígio social pelo qual este mecanismo alcança a sua finalidade (BONNEWITZ, 2003; COELHO, 2008, 2007, 2006).

No caso do grupo de intelectuais e autoridades que conduziram o país ao advento da República, também foram esses os meios utilizados, seja através dos jornais, cartazes, charges, panfletos, monumentos etc.; na educação, escolas laicas,

em maior número e abrangência territorial, além da produção de manuais ou livros escolares imbuídos de representações sobre tudo aquilo que a República queria dizer a respeito de si e da nação rumo ao *progresso* e à *civilização* que nascia na última década do século XIX (RAZZINI, 2004; CORRÊA, 2005); afinal, a alfabetização era uma das bandeiras republicanas – e, mais estruturalmente, a ênfase no “mestre” enquanto participante fundamental para o bom funcionamento da instrução pública.

A partir dessa leitura do campo educacional, a investigação acerca do perfil ideal de mestre sustentado pelos veículos oficiais da instrução pública deu-se por meio das *representações* que estes veiculavam sobre as características que deveriam compor esse modelo. Para trabalhar com *Representação Social*, utilizamos a formulação teórica de Roger Chartier (1990, 1991), para o qual representações não são construções estáticas ou ingênuas, mas formuladas histórica e socialmente, em constante processo de constituição; dessa forma, buscaremos captar este elemento da formação de professores exatamente no momento em que se criou uma revista oficial diretamente interessada nesse objetivo (1900-1904).

O texto se divide, então, em três capítulos, cada um referente a um dos objetivos específicos da pesquisa: no primeiro, buscamos analisar as representações formuladas acerca do “bom mestre”, do modelo de “bom professor”, veiculadas pelo periódico. Nele, identificamos, em um primeiro momento, a construção de uma compreensão do ofício do professor como “sacerdócio” e como “missão” de instrução dos alunos, segundo os ditames republicanos para a construção da *nação* brasileira; e, em um segundo momento, identificamos a importância dada à família na formação destas novas gerações, em colaboração ao trabalho escolar.

No segundo capítulo, perscrutamos a orientação teórica desta formação ideal, por meio das referências teóricas explícitas citadas nos textos da revista, nas quais observamos a origem da autoria e temática abordada; e pela análise do modo como uma destas discussões que estava na pauta internacional e nacional do pensamento intelectual do final do século XIX e início do XX foi transposta para o campo educacional, e adentrou o conteúdo da revista: o problema da composição étnico-racial brasileiro e o modelo *civilizacional* europeu.

Por fim, no terceiro capítulo investigamos os objetivos sociopolíticos desta formação, que estiveram relacionados basicamente à consolidação do regime republicano e ao desenvolvimento da *nação*, por meio da formação moral e cívica das novas gerações: uma formação moral de cunho notadamente familiar de natureza cristão-católica e cívica, no sentido de construção do cidadão patriótico. Estes objetivos refletiam, por sua vez, os argumentos centrais anteriores, uma vez que a “missão” do mestre era viabilizada a partir desta formação moral e, sobretudo, cívica.

Esta pesquisa tem ainda dois pontos de partida sobre os quais achamos importante refletir: de um lado, trata-se de um trabalho de História da Educação, cujo objeto situa-se no início do século passado; de outro, a investigação debruça-se sobre o “modelo” da formação dos professores neste período no Pará. Isto é, nossa investigação focaliza um aspecto social – a formação dos “mestres” – a partir de um ponto de vista “oficial”, daquilo que foi planejado, pensado, em um contexto de mais de cem anos atrás. Por estas duas razões, pode parecer distante de uma reflexão contemporânea sobre o campo educacional e dos problemas que nos são caros no cotidiano escolar. Trata-se, no entanto, apenas de uma compreensão linear do objeto da pesquisa e do campo da História.

Isto porque estes elementos em pauta nas discussões do campo educacional - bem como de quaisquer setores contemporâneos da sociedade – têm em sua matriz de apreensão cognitiva, de compreensão intelectual, processos históricos fundamentais que foram formulados, significados, modificados e ressignificados no decorrer do tempo de acordo com a dinâmica social. Portanto, ao debruçarmo-nos sobre a educação na República no Pará, no que concerne à formação dos professores, expomos um momento de determinados processos históricos a partir do qual tornamos, em última instância, mais inteligíveis alguns dos problemas da estrutura educacional atual.

CAPÍTULO I:

A REPÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DO “BOM MESTRE”

A ascensão da República enfocou uma nova compreensão acerca do papel do campo educacional, no que se refere aos objetivos políticos do Estado. A escola tornou-se um veículo de reprodução do novo regime, visto que, por meio dela, buscou-se transmitir grande parte dos novos “ideais da nação”. Além disto, também foi compreendida como parte do próprio conteúdo que se buscava legitimar, já que, em seu esforço de distinção em relação ao modelo político anterior, a instrução da população tornou-se, também em si, uma das *bandeiras* republicanas (NAGLE, 1974).

Investiu-se na construção de novas escolas e grupos escolares⁵, na produção e distribuição de *livros* ou *manuals escolares*⁶, assim como na preparação dos professores, chamados “mestres”, que atuavam no ensino primário e secundário – seja pela ampliação das instituições de formação deste professorado, seja pela veiculação de material pedagógico a partir do qual se objetivou a atualização e homogeneização deste corpo docente: uma espécie mesmo de “republicanização” destes profissionais, dado que, sendo a escola um espaço tão estratégico de alcance da população geral, urgia transformá-lo segundo os novos moldes político, para que, por ele, fosse difundido o construto ideológico republicano (NAGLE, 1974).

⁵ Os grupos escolares e o ensino simultâneo foram as principais modificações e emblemas do novo cotidiano escolar da República, ainda que não tenham conseguido a abrangência à qual inicialmente se propuseram. Não fazia muito tempo que a rede de escolarização doméstica (ou o ensino particular) era superior à rede pública estatal e que uma produção nacional de livros para a instrumentalização das aulas vinha sendo realizada. “Apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que, na República, o novo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista” (VIDAL & FARIA FILHO, 2000, p. 25).

⁶ Citando Maria Del Mar Andrés, Correia & Silva (2004) esclarecem a falta de consenso entre os pesquisadores que se debruçam sobre esses livros escritos para a educação formal – *livros-texto*, *manuals* ou *livros escolares* etc. –, sobretudo pela própria falta de produção sólida na área, ainda que não haja dúvida com relação à importância desse material. Dessa forma, nos permitimos a utilização de quaisquer termos, com destaque para *manuals* ou *livros escolares*.

Objetivamos, então, investigar qual a formação de professores oficialmente almejada pelo regime republicano no Pará do início do século XX, e uma das dimensões perscrutadas está ligada ao modelo de “bom mestre” veiculado como um ideário que todos os professores deveriam buscar. Este ideal não deixou de se fazer presente nos materiais distribuídos pelo Estado ao professorado paraense, dentre os quais a revista “A Escola”, e é dele que trataremos nesta sessão.

Contudo, consideramos que algumas informações preliminares sobre a revista sejam importantes antes de adentrarmos a sua estruturação e conteúdos em si. A documentação é muito fragmentada e esparsa⁷ quanto a informações acerca da abrangência da revista e o seu encerramento quanto publicação periódica. Porém, diante de tais limitações, conseguimos colher alguns dados que julgamos ser relevantes para compreender algumas dimensões desse periódico educacional.

A sua distribuição fora iniciada em maio de 1900 sob chancela da Diretoria da Instrução Pública do Pará, que, no artigo sexto do Regulamento Geral da Instrução Pública de 1899⁸, previra a publicação de um periódico educacional com o objetivo precípuo de contribuir para o desenvolvimento da instrução pública, além, claro estava, de registrar os adiantamentos e os avanços da política educacional no Estado do Pará, no que diz respeito à formação dos professores.

Nesse sentido, era evidente o papel do professor na implementação de qualquer projeto educacional que o governo republicano quisesse empreender, por meio da sua formação e atuação pedagógica. Assim, a revista visava instrumentalizar o professor, quer dizer, tinha claras intenções de formar o professor por meio da introdução do conjunto de leis, de temas, de métodos educativos e dos comportamentos almejados para que o mestre-escola exercesse de forma rigorosa e

⁷ É premente dizer que foi exaustivamente consultado os documentos relativos ao contexto no qual a revista fora veiculada. Porém, essa documentação é muito lacunar e pouco sistemática. Assim, fizemos o esforço de levantamento e registro dessa documentação, de modo a apresentar essas informações preliminares sobre a revista. Por isso, ressaltamos que são informações preliminares, por conta das limitações da organização e conservação da documentação.

⁸ “Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado do Pará”. Typographia official do Estado, 1899.

impávida a ação educativa. Através de conhecimentos auxiliares, conceitos pedagógicos e textos prescritivos, forneciam-se todos os materiais que pudessem formar o professor tendo em vista instrução e educação do alunado paraense, pois no editorial do seu primeiro número a revista deixava bem evidente seu objetivo de “fazer o mestre tendo em vista o discípulo”⁹.

Os autores mais destacados na publicação do periódico eram João Marques de Carvalho, Francisco Vilhena Alves e Arthur Nobre Vianna. O primeiro nasceu em Belém do Pará em 1866. Com onze anos partiu para Portugal com sua família. Lá estudou humanidades com um tio até o começo de 1881, época em que foi para Paris onde se aplicou ao estudo de Letras. Voltou ao Pará em 1883. Estudou o curso jurídico na Faculdade de Recife e em Belém exerceu o magistério como lente de Português no Arsenal da Marinha.

O segundo nasceu em Vigia, município do Pará, em 1847 e morreu em Belém em nove de julho de 1912. Foi professor de turmas do sexo masculino da primeira escola pública do 2º Distrito da capital, além de poeta e membro da Academia Paraense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Escreveu gramáticas escolares para os diversos níveis de ensino e um livro de leitura para o primário superior.

E, por fim, o terceiro, nasceu em Belém do Pará no dia 11 de novembro de 1823 e morreu no Rio de Janeiro no dia 11 de setembro de 1911. Diplomado em Farmácia, foi jornalista colaborador do jornal paraense *A Folha do Norte*. Ainda estudante, foi nomeado amanuense do Liceu Paraense e, mais tarde foi secretário desse estabelecimento. Exonerou-se desse cargo para se dedicar ao magistério da matemática e das ciências naturais. Foi diretor da Biblioteca do Estado do Pará.

Outra questão relevante diz respeito aquisição da revista: era obrigatória. Todos os professores paraenses eram obrigados a adquirir a revista. Era descontada do seu rendimento mensal a quantia de 400 réis-ouro, sem qualquer possibilidade de

⁹ A Escola. Belém: Imprensa Oficial. Ano I, maio de 1900, nº01, editorial.

escolha¹⁰. Quer dizer, de qualquer modo, o professor teria que ter acesso à revista, mesmo que saísse os custos do seu próprio bolso. Assim, a abrangência e o público-alvo da revista eram indelevelmente os professores. Até porque, com o passar dos anos, as sessões da revista foram mudando, mas algumas mantiveram regularidade. Além da publicação copiosa das atas do Congresso Pedagógico, as sessões de exercícios escolares e dos despachos administrativos tiveram alguma longevidade.

Essa regularidade é evidente, a um só tempo, por meio dos exercícios escolares, por um lado, viabilizava-se a formação do professores do que deveria ser ensinado na sala de aula a título de atualização pedagógica, dado que esses professores tinham formação normal, ou, no caso, formação inicial; assim, nos exercícios da revista haveria um cariz de formação continuada, de atualização diante das discussões pedagógicas à época. Por outro lado, o contato com expediente administrativo do Estado, sobretudo, dos despachos relacionados a modificações na legislação da instrução pública, visava manter os professores informados das possíveis mudanças na política educacional e as reverberações isso teria no seu trabalho docente.

Consideramos que essas sejam algumas informações preliminares necessárias para adentramos ao conteúdo da revista, de modo a perscrutar o seu conteúdo e os seus objetivos subjacentes na formação dos professores, no que tange a formulação de um modelo de “bom mestre” propagado na política educacional republicana.

¹⁰ Contudo, isso não passou sem crítica. O jornal “Folha do Norte” em 25 de maio do mesmo ano, em um artigo intitulado “A Escola”, afirma: “A Diretoria Geral da Instrução Publica esta convidando por edital, os procuradores dos Srs. Professores, a irem receber todos os mezes na respectiva secretaria os números de “A Escola”.O professor é obrigado a assignar. E se quiser ler a revista, ainda é preciso ir ou mandar buscar/busca-la por seu procurador! A directoria geral não está disposta a pagar distribuidor (...) Só falta applicar-se uma multa ao professor que não for ou não mandar buscar a monumental revista”. *A Escola*. Folha do Norte. 25 de maio de 1900: p.02

A Docência como Sacerdócio

“Por que, senhores, o professor publico, o educador da mocidade é um verdadeiro sacerdote, que deve ocupar-se exclusivamente do seu officio, da sua elevada missão (...). Além disso a missão do professor em nosso paiz, sobretudo no interior, é de ensinar pelo exemplo, mostrando de um modo sensível o quanto é bella a sciencia, quanto é agradável a civilisação; para isso é necessário que ele gose de meios certos e sufficientes para facilmente prover á sua subsistência e a de sua familia”¹¹.

Este trecho da revista pedagógica “A Escola”, de 1901, exprime, a um só tempo, a principal característica do trabalho docente exaltado e recorrente nas fontes consultadas – a idéia de que o professor tem mesmo uma “missão” a cumprir em favor do desenvolvimento da *nação*; bem como a maior crítica, igualmente presente em todo o *corpus* documental, levantada por uma parte dos intelectuais que pensavam a educação neste período no Pará, e que diz respeito ao retorno financeiro e social pelo qual este professorado ainda não se via satisfatoriamente contemplado.

Não raro, na mensagem de 1900, assim se apresenta o então governador do Estado Augusto Montenegro acerca da formação de professores

“Mal à primeira vista insuperavel, a carencia de professores titulados para a regencia das escolas (...) atemorizando o poder publico, que era assim levado a recear o futuro do ensino official entre nós, entregue em quasi sua totalidade a professores interinos sem a competencia e sem o preparo indispensaveis àquelles que tem sobre os ombros o nobre sacerdocio do mestre-escola”¹²

Neste trecho, o poder oficial evidência duas preocupações. Uma relacionada à lacuna na formação dos professores paraenses no tocante a sua titulação, leia-se: formação adequada de acordo com propósitos do Estado para a educação pública. Quer dizer, que o professorado paraense, a partir de uma formação normal, ao mesmo tempo, técnica e pedagógica, pudesse estar alinhado às proposições da moderna ciência pedagógica.

Por outro lado, de acordo com essa formação, pudesse dar conta dos desdobramentos subjacentes de tão digno e indispensável ofício: a sua dimensão de

¹¹ A Escola: revista official do Ensino no Estado do Pará, 1901, nº 10, p. 265.

¹² Mensagem, Augusto Montenegro, pág. 60.

sacerdócio. Consideramos que a revista fora criada para auxiliar os professores tanto na sua formação pedagógica, mas, sobretudo, na sua formação ideológica. Assim, a formação de professores assume uma posição central na política educacional. O professor como sacerdote é o mediador entre os desígnios oficiais para a educação e a sua aplicabilidade na escola, na formação do alunado.

O professor esteve no centro da transformação do campo educacional que a se engendrava no final do século XIX e início do XX, por meio da qual objetivou a reprodução e legitimação do seu construto ideológico para a população em geral. Dada a maneira como se deu o golpe de 1889 (CASTRO, 2000), sem a ampla participação popular, sem mesmo o conhecimento de grande parte da população (CARVALHO, 1987), a década seguinte à Proclamação da República configurou-se um período de forte instabilidade política e de mudanças no poder.

Referimo-nos à mudança política ocorrida no Brasil no ano de 1889, a partir de uma expressão cunhada por Celso Castro (2000), cujo trabalho investigou o projeto de República desenvolvido pela chamada “mocidade militar”, em uma relação entre a cultura e a ação política desse grupo. Diferente do que propôs a historiografia tradicional sobre a proclamação – influenciada, segundo o autor, pelo efetivo sucesso do Golpe de 1889 –, ela não era *inevitável*; os militares não representavam um grupo homogêneo naquela sociedade (inclusive, foi um grupo bem específico dentro dele que acabou elaborando e conduzindo a mudança de regime político); e a República não foi o resultado de um longo processo histórico cujo início data da Guerra do Paraguai, ou mesmo da formação do Estado Brasileiro.

Os jovens oficiais do exército da Escola Militar da Praia Vermelha, ou o “Tabernáculo da Ciência”, foram o elemento iniciador e dinâmico da conspiração republicana no interior do Exército. Para alcançarem seu objetivo, trouxeram o seu professor, Benjamin Constant, para a causa republicana. Sua ação inspirava-se no positivismo de Comte e no evolucionismo de Spencer e Haeckel. No entender de Castro, seu republicanismo era oriundo da valorização simbólica do mérito individual somado à cultura cientificista hegemônica entre os alunos e jovens oficiais.

A “Questão Militar” não os tornou republicanos, intensificou o seu sentimento e ação. Após ela, foram eles que lutaram para que o mínimo de unidade da “classe militar” não fosse dissolvida; e que acompanhavam os grandes nomes presentes no 15 de novembro. Entretanto, essa frágil unidade forjada às pressas foi logo desfeita. Após os primeiros anos, os militares foram afastados da liderança do novo regime, o Tabernáculo fechado, as alianças desfeitas, e o “soldado-cidadão” rapidamente tirado de cena.

O povo, como declarou Aristides Lobo à época, assistiu “bestializado” a essa mudança (CARVALHO, 1987). De fato, dos que estavam presentes naquela manhã do dia 15, muitos pensaram que talvez se tratasse de uma parada militar (CASTRO, 1995). Entre os próprios militares, grande parte dos *praças* levados por seus superiores à frente do Quartel-General não sabia que se tratava de uma ação contra o Império; quando souberam, alguns se voltaram contra a ação e estiveram presentes nos vários acontecimentos contra o novo regime que ocorreram nos turbulentos primeiros anos da República.

Entretanto, José Murilo de Carvalho (1987) também salienta que, ainda que o povo não tenha estado presente no advento da proclamação – o que causou consensual decepção entre os intelectuais da época (e muitos posteriores, baseados nas declarações dos primeiros) – e o novo regime tenha contado mesmo com essa apatia, em um primeiro momento, para legitimar-se, tal leitura não poderia ter se estendido, como se estendeu, às décadas seguintes, quando essas camadas populares efetivamente se mobilizaram em resistência àquilo que julgaram arbitrariedades desrespeitosas e inconcebíveis, mas foram equivocadamente interpretadas, como no caso da Revolta da Vacina.

A Revolta da Vacina foi um movimento de caráter popular – caracterizado pelo apedrejamento de prédios públicos, destruição de bondes, derrubada a iluminação das ruas, entre outros – que estourou no Rio de Janeiro em novembro de 1904, desencadeado pela campanha de vacinação obrigatória contra a varíola proposta por Oswaldo Cruz no governo do então presidente Rodrigues Alves, em meio a um

conjunto de medidas sanitárias, de embelezamento e higienização do país, aos moldes dos grandes centros mundiais, como Paris e Inglaterra.

No entanto, suas causas são mais profundas e, segundo Carvalho (1987), estão ligadas à insatisfação do povo com relação ao ritmo de modificações que o novo regime impunha, o qual comprometia o modo de vida e a organização cotidiana da população, além da vigilância e controle estatais empreendidos em seu ambiente de trabalho, de lazer e familiar. Revoltavam-se contra a falta de empregos, a inflação, o alto custo de vida, a reforma urbana, que os expulsou do centro da cidade, contra a derrubada dos cortiços e outros tipos de habitações mais simples, etc.

Até a proclamação, um forte grupo de intelectuais, inclusive ligados ao movimento abolicionista, encabeçou a campanha republicana, atuando em jornais, na política e em várias instituições por onde divulgavam, para um meio restrito, as suas idéias políticas. Entretanto, quando do advento da República, além de não terem atendidas muitas das suas propostas para o novo regime, grande parte desses intelectuais foram encaixados naqueles elementos nocivos à estabilização política, econômica e social da primeira década republicana, sendo, pois, logo expurgados do seu comando. Sentiram-se então “repelidos e postos de lado em favor de aventureiros, oportunistas e arrivistas sem escrúpulos” (SEVCENKO, 2003, p.109). Além disso, se não puderam pôr em prática suas demandas por meio da política, pela literatura isso seria ainda mais difícil em um país com aproximadamente 85% de analfabetos no primeiro ano da República (SOLIGO, 2010, p. 166). Nem suas críticas puderam ser amplamente ouvidas.

De todo o modo, a estabilização do regime tornou-se o principal objetivo do esforço do governo naquele contexto, cuja concretização não era possível sem a concordância de quem se queria governar: o povo. Um forte traço da campanha republicana da segunda metade do século XIX era a ênfase maior à crítica ao regime imperial vigente do que, de fato, à exposição de uma proposta concreta de governo, visto que, como salientou Castro (1995) nos últimos parágrafos de sua obra, proclamada a República, iniciou-se um período de muitas crises políticas, econômicas e sociais, pois os militares – que mais estavam à frente do movimento – não chegaram

sequer a compor um grupo coeso, em suas propostas e interesses. Assim, um dos maiores *slogans* da campanha disse respeito à maior participação da população no novo regime, em detrimento ao que eles apontavam que ocorria no antigo regime. Na prática, a República não aumentou significativamente tal participação, e é mesmo possível que a tenha diminuído (CARVALHO, 1987).

No momento em que a escola esteve no centro de ação do novo regime para a popularização de suas *representações sociais* (CHARTIER, 1990) acerca da *nação*, *nacionalidade*, *progresso* e *civilização* – e tudo aquilo que deveria orientar a população em prol da construção de uma dada coesão ideológica, para o controle da condução do governo – o professor esteve no epicentro das suas ações, tendo em vista que a sua transformação, a sua “republicanização”, significava para o Estado o alcance de todos os outros agentes e espaços nos quais ele atuava; inicialmente em âmbito escolar, e, em última instância, na sociedade em geral ¹³.

Um dos meios utilizados para o alcance deste agente social foi pela veiculação de revistas pedagógicas cujo intuito era o de “reformá-los”: investir na “atualização” da sua prática docente por meio de materiais de circulação periódica, nos quais eram apontadas as novas formas de ensinar velhos e novos conteúdos. A revista “A Escola” é um exemplo deste material. Além da forma como e o quê ensinar, também estavam presentes nesta produção elaborações acerca da própria maneira como o professor deveria conceber a si e à sua profissão – representações sobre ser “mestre” e sobre o ofício do professor. O trecho que inicia esta sessão nos indica o ponto fundamental desta representação: a docência é encarada como mais que uma profissão, é uma “missão”, dada a sua importância para desenvolvimento da *nação*.

De fato, a importância que a República deu, pelo menos no plano do discurso, para o campo educacional em seu esforço de legitimação, e ao professor, conseqüentemente, neste investimento, nos possibilita entender o porquê desta caracterização, que também se trata de uma exaltação do trabalho docente. Era

¹³ “Sem possuir propriamente uma nação e com um Estado reduzido ao servilismo político, o Brasil carecia, portanto, de uma ação reformadora nesses dois sentidos: construir a nação e remodelar o Estado, ou seja, modernizar a estrutura social e política do país” (SEVCENKO, 2003, p. 103).

necessário que os professores também se comprometessem o mais profundamente possível com este construto ideológico do novo regime, para que o difundissem da melhor e mais abrangente maneira. Cativá-los, por meio do elogio à sua profissão, dizendo-a exceder os limites do ofício, e tratar-se mesmo de um projeto de vida e de vidas – porque de *nação* – é um caminho coerente ao objetivo proposto.

Por outro lado, a abnegação e o esforço que a idéia de “missão” emprega ao seu condutor também eram produtivos aos objetivos do regime republicano. Ao se tratar de tão importante tarefa o professor enquanto indivíduo deveria ser ignorado diante do objetivo final, que previa o sucesso coletivo, o engrandecimento de todo um *povo*, a construção de uma *nação*. Investiu-se, desta forma, o professor de uma importância absolutamente comprometida que o delegou, ainda que esplendidamente, a responsabilidade de um projeto político.

Em 1903, observamos a caracterização deste investimento. O comprometimento, por sua vez, é traduzido no *amor pela profissão*:

“O amor á profissão é uma virtude porque é uma convicção, uma applicação de toda actividade a qualquer cousa, que não é nem um appetite, nem um desejo; é um desprendimento de si próprio, um apego ao que é maior que a própria pessoa; uma dedicação, enfim.

Deve-se ter affeição a seu officio, pouco mais ou menos como se tem á pátria e á religião, para se furtar á grande tentação de não amar senão a si próprio. Não é máo mesmo fazel-o com um pouco de entusiasmo de seu officio”¹⁴.

Segundo o trecho, o amor declarado à profissão deveria se assemelhar ao amor à pátria e à religião. Sabemos que o engrandecimento da *pátria* e do *povo* para a construção de uma *nação* é uma temática recorrente no discurso republicano do final do século XIX, início do XX (CARVALHO, 1987, 1990; CASTRO, 2000; COELHO, 2002; GAIA, 1995, 2000). Trabalhava-se na coesão da população e na construção de um ideário comum, de caráter positivista e evolucionista, por meio do qual surgiria, então, a *nação* brasileira, cujo destino seria o do desenvolvimento rumo à *civilização*

¹⁴ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 35, p. 196.

(SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993). Este trabalho de homogeneização foi estendido à escola e, fundamentalmente, ao professorado.

A comparação do amor à profissão com o amor à pátria é, então, facilmente compreendida neste contexto. Aquela referente à religião, no entanto, traz à tona um paradoxo: o Estado Republicano teve como uma das bases de sua constituição o fundamento de ser um estado laico. Dessa forma, a exaltação da religião, notadamente de matriz cristã, por veículos oficiais, a princípio, parece ferir a este pressuposto. Todavia, o laicismo republicano brasileiro, leigo ou não-confessional, conta com a influência do caráter religioso na formação histórica das sociedades americanas, inclusive dos grupos que compõem os espaços de poder, o que se reflete na ação do Estado, mesmo laico – *laico*, isto é, sem religião oficial, o que não quer dizer *ateu*.

Ainda no mesmo número, o elogio continua:

“Amae, pois, vossa profissão, meus caros meninos, como uma excelente mestra de conducta, como uma excelente preceptora de moralidade, como uma perpétua educadora”¹⁵.

“Como uma mãe, ella vos instrue; como uma mãe, ella vos esclarece; como uma mãe, ella vos protege; como uma mãe, ella vos fortifica; como uma mãe, ella vos consola; como uma mãe, ella só vos pede amor; como uma mãe, eu não direi – ella vos adormece – não! Mas vos dá calma, serenidade e paz; e ainda, como uma mãe, quando ella nos deixa, dá-vos desejo de morrer”¹⁶.

O amor à profissão é comparado, então, não ao amor materno, mas à como deve ser o amor de um/a filho/a pela mãe: um amor grato pelos bens recebidos. A profissão, por sua vez, é comparada à mãe, como formadora, inclusive moral, para além de fornecedora do sustento material. O trecho compara todas as atividades/funções/benesses exercidas/oferecidas pelo ente materno ao filho com o produto que o trabalho docente oferece ao professor.

¹⁵ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 35, p. 199.

¹⁶ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 35, p. 200.

Esta conexão entre o amor à profissão e o amor à mãe também se constitui em uma estratégia do regime republicano de valorização do ofício do professor por meio de da utilização de símbolos sociais de legitimado prestígio social – como a entidade familiar e, especificamente, o ente “mãe”. Tal comparação objetiva estender o status social do símbolo já legitimado socialmente (“família” ou “mãe”) ao que se pretende exaltar (“a profissão” do docente, no caso). A dignificação do trabalho docente torna-se, então, uma das principais estratégias do Estado para o cooptação do professorado para a causa republicana.

Desde o primeiro ano da revista, verificamos este esforço perfeitamente representado no trecho a seguir:

“(…) como um incentivo aos escolares e mais um elemento de estímulo ao professorado, a bem do desenvolvimento do ensino, appello para o vosso critério e dedicação á causa da instrucção popular, de que sois guarda directo, no desempenho de uma das mais dignificantes missões na sociedade, máxime na Republica que deve ter por solido e indestructivel alicerce – a instrucção do povo”¹⁷.

O “bom mestre”, segundo os moldes do novo regime, seria, pois, um verdadeiro “sacerdote”, no que diz respeito à dedicação ao exercício de uma função que seria mesmo uma “missão”, dada a sua importância para a transformação do contexto sócio-político-educacional que se vivia, e a construção de um futuro de *desenvolvimento* e *progresso*. Dele, esperava-se comprometimento absoluto, devido ao lugar central que assume dentro do seu campo de atuação. Nele, confiava-se o sucesso de todo um projeto político de *nação*.

Não se tratava apenas da instrução das primeiras letras, mas, em última instância, da formação moral e cívica das futuras gerações, segundo os novos ditames políticos. Através da instrução deste conteúdo, era possível formar as novas gerações segundo os moldes do novo regime, cujo objetivo era a construção de uma nação guiada pela *ordem* rumo ao *progresso*. Neste projeto, o professor assumia um lugar de destaque:

¹⁷ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 6, p. 618.

“Mas a escola é o mestre, e este não está ainda na altura de suas funções e das necessidades do nosso século. (...) É indispensável, que o mestre, esse sacerdote da educação intelectual e moral, esse grande arbitro dos destinos de um povo, conquiste pelo saber, instrução e moralidade o verdadeiro lugar, que lhe compete”¹⁸.

Assim, a exaltação da profissão e o estímulo da prática pedagógica foram dois dos principais meios utilizados pelo regime republicano para o controle e condução do trabalho docente a favor dos seus objetivos de utilização do campo educacional em busca da legitimação e reprodução do seu construto ideológico para a população. Almejavam-se, assim, professores motivados em sua prática pedagógica, comprometidos com sua função social de instrução – para além da alfabetização, moral e cívica – dos alunos segundo os moldes republicanos de progresso da nação, e comprometidos com a construção de uma nova sociedade.

Este ideal esbarrava, no entanto, em um problema também freqüentemente identificado nas fontes: a desvalorização social e financeira – mais financeira do que social, de acordo com a quantidade de artigos com caráter de denúncia observados na documentação – do ofício do professor. Professores mal remunerados e/ou carentes de estrutura física e pedagógica para o exercício da profissão – o que poderia prejudicar, na prática, o comprometimento do professorado com os objetivos da República, a despeito do esforço ideológico do novo regime:

“Para fazer bons mestres não basta que se os mande educar convenientemente, chamando-os a gozar, já nobilitados de todas as recompensas e mercês que se liberalizam profusamente aos demais funcionarios: não, para fazer bons mestres torna-se necessário que se lhe abra uma carreira honrosa na sociedade, promovendo-lhe uma subsistência honrada e independente”¹⁹.

A professora primária Marianna Macedo Vianna, esposa do editor da revista “A Escola”, Arthur Vianna, teve excertos do seu relatório apresentado à *Directoria Geral da Instrução Pública* publicados no periódico, em 1901. Como professora, ela analisa o

¹⁸ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1902, nº 23, p. 315.

¹⁹ A Escola: revista oficial do ensino no estado do Pará, 1903, nº 36, p. 234.

contexto da instrução pública no Pará e também denuncia, em tom de desabafo, o desprestígio social da sua profissão:

“A profissão mais injustamente avaliada em nosso meio é talvez a do professorado. O conceito publico, no que visa interesses de instrução, está ainda para nosso mal bastante atrasado; julga sem provas, acusa sem fundamento, eleva sem convicção.

“D’ahi o indiferentismo votado aos professores em que não se reconhece sacrifícios, boa vontade e dedicação; d’ahi a injustiça de julgamento, apontada como causa do escasso numero de professores normalistas, do descontentamento de uns, da indolência e do descuido de muitos”²⁰.

Para além da questão financeira, observamos ainda na revista a cobrança acerca da própria valorização por parte do Estado e da sociedade da atividade docente e de sua importância tão aclamada por todo o *corpus* documental:

“Infelizmente, no nosso meio, o professor primário ainda é considerado apenas um serviçal do governo, e não como em outros países cultos, um benfeitor da humanidade, o futuro árbitro dos destinos dos povos.

Nós, porém, que trilhamos a mesma senda, que também fazemos parte da caravana do ensino, atravessando o Sahara da ignorância, nós, que bem sabemos de quanto civismo, de quanta abnegação precisam armar-se os que dia a dia têm de lidar com tantas e tão diversas índoles, com tantas e tão antagônicas naturezas; nós, que

não ignoramos o súbito grão de tenacidade, de fé e de affectivos sentimentos com que a pranteada extincta carregou a sua pedra de luz para o luminoso calvário da redempção mental do Estado, nós vimos também, sinceros e pressurosos, desfolhar um governo sobre a sua campã, apontando a sua memória como santelmo aos esforçados mentores, que seguem a mesma rota, dirigem-se á mesma lthaca do aperfeiçoamento moral”²¹.

Ao mesmo tempo em que tece a crítica ao desprestígio vivido pelos professores, inclusive por parte do governo, é possível identificar a ratificação do mesmo conjunto de características que compõem o ideal de professor, do “mestre”, recorrentemente presente na revista. Trata-se de um ofício ligado um projeto grandioso de desenvolvimento, de *civilização*, e que demanda, entre outros sacrifícios, a

²⁰ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 19, p. 20.

²¹ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 19, p. 9.

abnegação, a tolerância e a paciência para lidar, diariamente, com diferentes tipos de pessoas, instruindo-as e formando-as de acordo com o padrão cívico e moral almejado.

O trecho nos aponta, ainda, duas outras importantes características que baseiam esta compreensão acerca do trabalho docente no início do século XX: a origem deste padrão idealizado de professor como agente da consolidação e desenvolvimento da República e da *nação*, para além dos limites nacionais e na esteira de um modelo de *civilização* que se deveria buscar; e a possibilidade de ligação de caráter religioso na constituição deste ideal, no que diz respeito às características, aos valores e às competências que deveriam se fazer presentes no exercício deste ofício ²².

Sabemos que todo o projeto de desenvolvimento e construção de uma *nação* rumo ao *progresso*, de caráter positivista, perpassa igualmente por uma compreensão evolucionista pela qual os caminhos trilhados neste desenvolvimento deveriam seguir determinadas bases sociais, políticas e raciais, cuja meta seria ligada a um determinado padrão de sociedade com características notadamente européias. Logo, o modelo de profissional responsável pela condução deste desenvolvimento não foge à fonte do projeto que o origina, segundo o padrão internacional positivista e evolucionista. É o mesmo ideal de professor condutor do *progresso* das *nações* européias.

O contexto sociopolítico nacional trouxe, entretanto, alguns elementos problemáticos ao modelo docente de inspiração européia. Podemos verificar, ainda, neste trecho de 1901, mais uma vez, a clara denúncia contra o desprestígio da profissão docente; o ideal de valorização desta, no cenário internacional; e a influência da moral judaico-cristã na formulação e compreensão das características que devem basilar o exercício desta “missão”:

“O mestre-escola, que em todos os países do mundo é considerado e respeitado, pois que representa a parte mais importante da sociedade, pois que é o grande artista d’essa officina extraordinária que se chama escola, onde

²² Sobre os institutos e espaços sociais que participaram da construção da nacionalidade brasileira, sobretudo durante o século XIX, ver SCHWARCZ, 1993.

carinhosamente, pacientemente modela, cadinha e fórma o espírito da criança”

²³

Mais uma vez, observamos a crítica à ausência de reconhecimento do ofício do professor, bem como o engrandecimento da atividade docente, tal qual esta seria exaltada internacionalmente, entre as nações mais “desenvolvidas”; além da atribuição de um caráter religioso às qualidades que compõem o ideal de professor almejado pelo regime republicano.

O descontentamento com o *status* que a profissão docente assume socialmente se torna também, na revista, possibilidade analítica de explicação para outra questão que esporadicamente tangencia algumas discussões levantadas pelo periódico: a ausência do gênero masculino no exercício da profissão docente. Neste mesmo trecho anteriormente citado, continua-se:

“A diminuta freqüência de moços á Escola Normal, a verdadeira ogerisa, repugnância mesmo que elles sentem pela nobre e elevada classe do magistério publico primário, é incontestavelmente devido á minguada remuneração de seus serviços; é o descrédito e o rebaixamento moral da classe, pela introducção de verdadeiros analphabetos no quadro dos professores; é o trancamento de todas as aspirações do homem; é a negação de suas liberdades” ²⁴.

A atividade docente é, então, apontada como profissão “menor”, dado que não exercidas correntemente por homens, mas por mulheres, pelo menos no perímetro geográfico de circulação do periódico, o Estado do Pará. O motivo apontado ainda é a baixa remuneração e a falta de prestígio social – características essas que se reproduzem ciclicamente. A mulher, entretanto, não tem neste ofício a completa satisfação do seu papel social, cujo ambiente primordial continua sendo o lar e o trabalho a manutenção da família.

Percebemos, desta forma, que a despeito do esforço governamental refletido em um instrumento oficial de divulgação de suas idéias para o alcance dos seus

²³ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 14, p. 459.

²⁴ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 14, p. 459.

objetivos – a revista “A Escola” – no sentido de dignificar o ofício do professor, de exaltá-lo e engrandecê-lo para, assim, utilizá-lo na popularização do seu construto ideológico; nesta mesma fonte podemos observar que esta é uma atividade que ainda não alcançara tal *status* social.

O desprestígio social e financeiro do trabalho docente foi, em outros momentos do periódico, atribuído à má formação destes profissionais. Em 1901, por exemplo, foram reproduzidos na revista trechos do relatório do então Governador do Estado, Dr. Augusto Montenegro, nos quais ele afirmava:

“Nutro profunda convicção de que o mal do nosso ensino publico está na deficiência do professorado. Há carência absoluta de pessoal idôneo, e apesar da abundancia do corpo disunte, nada se conseguirá desde que o docente faça falta. Nestas condições as escolas não aproveitam os alumnos, convertem-se em empregos públicos inúteis, onerando o thesouro, sem vantagens para o povo. (...) Penso que a falta de professores habilitados provem em grande parte do nosso systema de ensino normal, extraordinariamente sobrecarregado e longo. (...) Leia-se o programma da Escola Normal e comprehender-se-á que suas exigências excedem ao que carecemos para o nosso ensino no interior. Sobrecarrega-se o candidato a normalista com o estudo de disciplinas que elle nunca ensinará e de que em breve terá perdido mesmo a nação.

O que se observa é que um estudante gasta em preparar-se quatro longos annos e no fim de tão longo curso o Estado lhhe offerece um minguido ordenado, em insignificante e malsã localidade do interior; o que se exige não guarda proporção com o que se offerece (...). Muitos, ignorantes do que devem ensinar, são hábeis em iludir as exigências do regulamento, fornecendo todos os documentos de que exercem os seus cargos, mas effectivamente descurando-se. É entre nós muito conhecida a industria dos mappas de freqüência que habilidosos da capital fornecem ao professorado do interior para satisfazer as prescrições da lei. Professores d’esta ordem é melhor não tê-los, e é por isso que não tenho exitado em supprimir taes escolas, que para muito pouca cousa servem”²⁵.

Neste trecho, o governador do Estado tece uma severa crítica à formação oferecida pela Escola Normal²⁶, entendida como enciclopédica e infértil aos objetivos

²⁵ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 18, p. 906.

²⁶ Não é nossa intenção aqui investigar a estrutura pedagógica da Escola Normal, ainda que instituição formadora, por excelência, deste professorado. Perscrutamos, neste trabalho, o modelo oficial da formação de professores na Primeira República no Pará, naquilo que esteve presente no discurso veiculado pela revista oficial de ensino, “A Escola”. Ainda que a Escola Normal também seja um espaço estatal desta formação, nele atuam outros agentes e grupos sociais por meio dos quais o construto ideológico governamental já é lido e ressignificado na prática diária da instituição. Nesta prática, por sua vez, estão presentes outros atores que, evidentemente, também transformam este conteúdo. Sendo

de sua prática pedagógica. O governador vai a problemas da prática escolar, no entanto, e apresenta outro corpo de informações referentes à atuação do professorado e ao estado no qual se encontrava a instrução pública paraense. Como a prática escolar não é o nosso foco neste trabalho, o que nos é mais caro no excerto é a forma particular com que o professor é colocado no centro do campo educacional, sem o qual toda a estrutura restante padece, e pelo qual – pelos problemas que apresenta – é explicada a falência em vários níveis do ensino público local.

Verificamos, então, nesta crítica, a presença da mesma estrutura analítica de compreensão do ofício do professor no contexto da Primeira República no Pará, mais especificamente nos primeiros anos do século XX, já observados em outros trechos do periódico: sua função é exaltada como fundamental e estratégica no espaço educacional e, por conta disto, o retorno financeiro e social ofertado é questionado, dada a importância que o campo exerce na sociedade e da qual este agente é investido dentro dele. Percebemos, assim, que o elemento utilizado para o engrandecimento da profissão docente, pelos motivos políticos já expostos – ao final, o controle social e a estabilidade política – é igualmente resgatado quando da apresentação dos problemas desta atividade.

Isto é, mesmo quando a revista serve de veículo de circulação de denúncias acerca dos problemas do trabalho docente, e de crítica ao próprio Estado pelo suposto insuficiente reconhecimento e dignificação do ofício do professor, social e financeiramente, ao lado do desprestígio desta atividade nos demais espaços sociais, frente, inclusive, a outras profissões; ainda assim, nos momentos em que se apresentam problemas atribuídos ao próprio Estado, os elementos argumentativos utilizados no discurso oficial de exaltação do ofício do professor permanecem presentes – na verdade, são sistematicamente emparelhados às críticas.

assim, por se tratar propriamente de uma crítica à formação oferecida pela instituição, vinda do próprio governador do estado, percebemos tratar-se de espaços de poder distintos, ainda que oficiais. Optamos, dessa forma, por investigar este discurso tendo como fonte a revista, por meio da qual julgamos estabelecer relação mais próxima com a concepção político-educacional dos mais altos níveis de hierarquia do poder, cuja área de atuação envolvia não apenas o campo educacional, mas também ele, em seu favor.

Entendemos, então, esta estrutura argumentativa de organização dos conteúdos do periódico como, propriamente, mais uma estratégia utilizada pelo veículo para a legitimação do Estado. Isto porque, não podendo omitir as críticas que circulavam no meio tanto intelectual quanto social acerca do desprestígio do ofício do professor, e a atribuição deste inclusive à atuação do governo em relação a este campo, percebemos que a revista pôde utilizar a apresentação destas críticas como maneira de alcançar a estima da classe dos professores, que viam suas demandas refletidas em seu conteúdo; o que, ao mesmo tempo, servia para afirmar a sua credibilidade, uma vez que fazia circular tais demandas, muitas de crítica ao Estado, independente de seu caráter oficial.

Alcançando estima e credibilidade desta forma, o periódico não deixou, por sua vez, de veicular o conteúdo de exaltação do trabalho do professor, e, por meio dele, de caracterização do seu trabalho como “missão” em favor do desenvolvimento da *pátria* e construção da *nação* – o que, notadamente, significava a legitimação do construto ideológico republicano. Ou seja, a partir da própria crítica, por se tratar de um veículo oficial, o Estado reunia elementos discursivos que favoreciam a legitimação da sua estratégia de controle e utilização da mão-de-obra docente.

Tanto o mecanismo do Estado de cooptação dos professores por meio da compreensão da profissão como “sacerdócio”, quanto esta estratégia de legitimação deste mecanismo, por meio do investimento de estima e credibilidade ao canal de veiculação do conteúdo da primeira (a revista), entram na lógica da *Dominação Simbólica* (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002). Sem necessitar aplicar coerção explícita, de qualquer natureza, o Estado utiliza um meio legítimo – que goza de estima e credibilidade no grupo que quer alcançar (o periódico) – para fazer circular o seu ponto de vista sobre determinadas questões, o seu construto ideológico, com o objetivo de transformá-lo em ponto de vista do grupo focado (os professores).

Desta mesma forma o Estado está utilizando também, em maiores proporções, um *campo* (a escola) de notória influência sobre os grupos sociais que quer alcançar, para igualmente fazer circular o seu construto ideológico e, por meio do poder de atuação do canal utilizado sobre o grupo focado, legitimar tal construto como o de

todos. Por isto *simbólica*, porque a *dominação* conta com a *aquiescência do dominado*, ou seja, com a *internalização* e *externalização*, com a objetivação e coletivização do construto ideológico de um grupo para o todo social, do conteúdo que se quer legitimar (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002).

Este conteúdo, por sua vez, nada mais é do que as *representações sociais* (CHARTIER, 1990, 1991) de um grupo, ou seja, o conjunto de impressões, noções, conexões e determinações construídas historicamente, por meio de interações sociais, que orienta a auto-identificação de um grupo e a identificação do outro, bem como o estabelecimento de ligações amistosas ou conflitantes entre ambos. Tal conjunto de impressões, noções, conexões e determinações não é estático, mas está em constante mutação por conta exatamente do contato com outros grupos e pelas transformações do contexto; nem é ingênuo, já que, nessas relações, intra e extra-grupais, estabelecem-se igualmente relações de poder (CHARTIER, 1990, 1991).

Assim, o Estado Republicano objetivou legitimar o seu construto ideológico – o seu conjunto de *representações sociais* – para a sociedade brasileira, em um processo de *dominação simbólica*, por meio do qual buscou alcançar controle social e estabilidade política, dadas as condições nas quais chegou aos espaços de poder. Um dos campos utilizados para este intento foi a escola; e um dos métodos foi a colaboração do professor. Neste investimento, por sua vez, um dos instrumentos utilizados foram as revistas pedagógicas, dentre elas, “A Escola”. Em cada instância destas, um novo processo de *dominação simbólica* é estabelecido. Analisaremos, a seguir, o mecanismo pelo qual o professor atua na reprodução destas *representações sociais* para além do seu campo.

Instrução X Educação

O Estado Republicano utilizou o campo educacional como um importante espaço social de reprodução do seu construto ideológico, visando o controle da população e a estabilidade política. Neste campo, elegeu o professor como principal agente de condução deste processo de *dominação*, dada a sua atuação central no cotidiano escolar. Para isto, veiculou *representações* acerca do trabalho docente ligadas à idéia de “missão” e de “sacerdócio”, já que a ele foi encaminhado o compromisso da formação cívica e moral das futuras gerações para a construção de uma *nação* brasileira, segundo os moldes positivistas e evolucionistas do novo regime.

O ideal de “mestre” exaltado pela República compreendia, por sua vez, certas características que seguiam a mesma lógica de construção do “novo” republicano em detrimento do “velho”, do período monárquico (CARVALHO, 1987, 1990).

As Mensagens do Governador do período analisado (1890-1930)²⁷ nos deixa clara a diferenciação que estes governantes queriam demarcar com relação ao que foi feito pela educação no regime político anterior: *“Pela primeira vez procurou-se, como meio de educação, interessar o povo na questão do ensino, estabelecendo os conselhos escolares colectivos”* (1891, p. 26); estas reformas tomavam a França como modelo e buscavam centrar-se menos em mudanças estruturais, e mais na materialização dos regulamentos (1891, p. 27).

A crítica à Monarquia está sempre presente: *“Deve continuar como objecto de vossas constantes preocupações a instrução publica. Bem triste foi o legado que nesse ramo de administração recebeu o governo da República!”* (1892, p. 27). *“Pela instrução é que nós havemos de caminhar a largos passos para a conquista de todos os espíritos”* (1893, p. 15); *“assim a republica ha de ser abençoada porque ella produzirá em verdade a nossa regeneração moral pela educação e pela instrução”* (1895, p. 38). E, por fim, já na primeira década do século XX, diz-se que

²⁷ Este *corpus* documental diz respeito ao que no período anterior fora chamado de Relatórios de Presidente de Província. Para o levantamento destas fontes, optamos por perscrutar todo o período da Primeira República (1889 – 1930), de modo a compreender as continuidades e modificações sofridas no decorrer do tempo de das mudanças político-conceituais a respeito do campo da educação.

“muito temos feito na ultima década percorrida em prol do nosso ensino primário. Poucos Estados da União poderão exhibir-o tão bem organizado e instalado como o possuímos. Os velhos moldes dentro dos quaes o tínhamos preso foram despedaçados e substituídos pelos modernos processos” (Mensagens do Governador, 1909, p. 21).

Um forte traço do projeto da República era exatamente esta negação do regime anterior, o que por vezes poderia representar mais uma crítica por si só, do que a proposta de algo novo. Investiu-se, então, na formulação e ressignificação de alguns símbolos que possibilitassem a legitimação do novo regime político.

“Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do ‘mofo’. Mofadas e superadas estariam idéias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. – a má formação ou ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes” (SCHUELER & MAGALDI, 2009, p.35).

Entre os propagandistas houve uma notável influência dos símbolos e alegorias existentes na cultura francesa, sobretudo por conta do centenário da Revolução de 1789. Símbolos como o da figura feminina para retratar a República, semelhante em tudo à Marianne, e a construção de heróis nacionais por meio das figuras de Deodoro da Fonseca, Benjamin Constant e Quintino Bocaiúva, foram elaborados, mas, na maioria dos casos, não obtiveram sucesso (CARVALHO, 1990). No pouco em que lograram êxito, este esteve mais relacionado a tradições já existentes no período imperial que à releitura republicana, como no caso de Tiradentes.

“A luta entre a memória de Pedro I, promovida pelo governo, e Tiradentes, símbolo dos republicanos, tornou-se aos poucos emblemática da batalha entre Monarquia e República” (CARVALHO, 1990, p. 61). Na década de 70 do XIX, entretanto, é o trabalho de Joaquim Norberto de Souza Silva que começa a definir a construção desse mito. De revolucionário patriota, Tiradentes foi se transformando em místico católico muito parecido com Cristo. Isso conjugava vários interesses. Foi necessária a eliminação do seu caráter jacobino do período monarquista para consagrá-lo no herói cívico-religioso, mártir, integrador, portador da imagem do povo. Ao final do Império, mesmo os monarquistas começaram a reivindicar para si a herança

de Tiradentes. “O herói republicano por excelência é ambíguo, multifacetado, esquartejado” (CARVALHO, 1990, p. 141).

A *Marselhesa* foi o exemplo mais categórico dessa influência: composta em abril de 1792 por Rouget de Lisle como “o canto de guerra para o exército do Reno”, foi adotada como hino oficial da República Francesa em 1794. A partir de então teve uma história conturbada aos sabores das reviravoltas políticas. É só em 1879 que Gambetta lhe reconstitui o caráter de hino nacional, mas, para chegar a isso, acabou reduzindo grande parte do seu aspecto belicoso e revolucionário para adaptar-se às condições políticas da Terceira República. No entanto, fora da França, a *Marselhesa* continuou a ser entoada como um grito de guerra e de revolta, e foi desta maneira que ela foi apropriada pelos republicanos abolicionistas brasileiros, sendo cantada na manhã do dia 15 de novembro de 1889 e em diversos eventos em que se proclamava o fim do Império e da escravatura (CARVALHO, 1990).

Baseada no modelo francês e sem nenhuma ligação com a cultura popular, a utilização da figura feminina na tentativa de construção de um imaginário sobre a República pode ser considerada o maior fracasso do esforço dos propagandistas republicanos. Bem depressa os caricaturistas passaram a usá-la para ridicularizar o novo regime: a virgem ou mulher heróica era transformada em mulher da vida, prostituta, a “mulher pública” da época. “Os obstáculos ao uso da alegoria feminina eram aparentemente intransponíveis. Ela falhava dos dois lados – do significado, no qual a República se mostrava longe dos sonhos de seus idealizadores, e do significante, no qual inexistia a mulher cívica, tanto na realidade como em sua representação artística” (CARVALHO, 1990, p. 96).

Segundo Carvalho, essa tentativa de forjar um imaginário republicano para, por meio dele, alcançar a legitimidade do regime, esbarrou, no caso brasileiro, na ausência de uma “comunidade de imaginação e de uma comunidade de sentido. Símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultura no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa de criá-los, de manipulá-los, de utilizá-los como elemento de legitimação, cai no vazio, quando não no ridículo” (CARVALHO, 1990, p. 89).

No caso do Pará, como analisa William Gaia (2000), esse esforço propagandista intensificou-se, principalmente, a partir de 1886, com a fundação do Clube Republicano, por meio das reuniões na sede da agremiação e na imprensa paraense, sobretudo no jornal “A República”, fundado naquele ano. Gaia pôde concluir que, no advento da República, a propaganda do Clube Republicano teve a sua participação, ao lado dos descontentamentos com relação ao Império, da Abolição, dos desentendimentos entre Monarquia e Igreja, bem como ao lado da ação de alguns grupos militares, cujo papel foi fundamental nesse processo. Para ele, então, a República foi resultado da conjugação dos esforços dos republicanos históricos e outros que aderiram ao movimento militar.

Este esforço de legitimação foi estendido a diversos campos sociais, seja no direito, seja nas letras ou na educação – e aos agentes e elementos estruturais particulares de cada campo. No caso do campo educacional, este “novo” professor estaria no centro de uma reforma maior, que estava em andamento e se refletia não apenas na restauração e ampliação da estrutura física e numérica das instituições, mas igualmente no maior controle do Estado. Esta renovação também estaria se dando em âmbito conceitual e metodológico, no que se refere à prática pedagógica que se queria construir.

“Entre campanhas pedagógicas que modernamente não são compreendidas, importante lugar ocupa a que visa a transformação da escola antiga, com os métodos pesados e retrógrados, com os seus castigos corporaes, violentos e bárbaros, odiada pelos alumnos como um lugar de suplícios, como uma sala de torturas, na escola moderna, cheia de atractivos para o discipulo, onde o mestre deixou de ser um carrasco inflexível, para ser o amigo que reprehende e aconselha”²⁸.

Mais do que apontar os elementos que estariam presentes na estrutura da prática pedagógica deste “novo mestre” republicano, notamos a crítica ao modelo anterior, do professor do regime monárquico. Este profissional é comparado a um “carrasco inflexível”, dado o método empregado: pesado, retrógrado, violento e

²⁸ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1902, nº 25, p. 10.

“bárbaro”, repleto de castigos corporais e que afastavam o aluno, o “discípulo”. A própria escola, neste momento, é caracterizada como um “lugar de suplícios”.

Esta caracterização do paradigma metodológico escolar anterior aponta para a compreensão de uma “evolução” nos métodos utilizados com o novo regime: “bárbaro” é uma qualificação empregada no sentido de diferenciar antagônica e hierarquicamente a estrutura educacional anterior em relação à construção do ideal “civilizado” pela República; são categorias, ao lado de “selvagem” e “civilizado”, de uma determinada sistematização proposta para os grupos sociais presente nas teorias evolucionistas (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993, 2000).

O modelo republicano, a fim de se diferenciar do regime anterior, apresenta novos parâmetros de atuação do professor e de estrutura escolar. A substituição dos castigos corporais de uma prática pedagógica violenta por outras formas de controle e estímulo do alunado, como o sistema de prêmios ao êxito estudantil, recorrentemente proposta na revista, nos indica modificações na imagem deste professor perante aos alunos, bem como em sua relação. Abandonando o método anterior:

“O necessário é que este, cauteloso, bem intencionado, providente, incuta no espírito do menino que o premio não é uma paga pelos seus esforços, porque elle tem o dever de estudar, de applicar-se, de ser obediente, etc., mas que representa uma recompensa nobre pelo maior esforço empregado, incitando-o a duplical-o, duplical-o em seu próprio beneficio”²⁹.

É tecida, então, a imagem de um professor mais próximo do aluno, companheiro e condutor de um processo de instrução baseado não mais na coerção do aluno e na violência, mas no crescimento do rendimento do alunado por meio de uma determinada estratégia pedagógica. O êxito do aluno passa a ser uma meta do próprio trabalho docente, na medida em que representaria mais do que um grupo a ser instruído nas primeiras letras; seria mesmo o futuro de um país. Em suas mãos estaria a responsabilidade pela construção de uma *nação* brasileira.

²⁹ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 6, p. 621.

O bom exercício da profissão, de sua “missão”, deveria, neste sentido, ser alvo da atenção da sociedade. Se isto não deixa de ser um estímulo ao próprio professor, já que seu êxito poderia trazer-lhe prestígio social, também representa, por outro lado, um instrumento de cobrança, de controle de sua atividade docente. Ao final, a sociedade deveria aplicar com o professor o mesmo método de estímulo ao seu bom trabalho, tal qual o exercido por ele com os alunos:

“Quanto a vós, eu vos incito igualmente, pondo par a par os vossos alumnos aos dos vossos collegas, a curardes delicadamente do ensino proveitoso dos mesmos, preparando-os devidamente, porque dareis assim um attestado positivo e publico do vosso interesse pela nobre causa que defendemos”³⁰.

Desta forma, o trabalho do professor não se restringia ao seu campo de atuação, mas às expectativas gerais de uma população rumo ao desenvolvimento, ao *progresso*. Do exercício de sua função dependia o futuro de uma *nação* que se pretendia *civilizada*, tais quais as grandes *nações* mundiais. O “mestre” era o agente que assumia o epicentro das atenções do Estado no ambiente escolar e à quem eram atribuídas as maiores responsabilidades com relação à reprodução e legitimação do construto ideológico Republicano.

O periódico apresenta uma descrição extensa, porém bastante representativa, da compreensão que perpassa grande parte do seu conteúdo no que diz respeito à estrutura funcional da instituição escolar. Nela, novamente fica evidente a centralidade do papel que o “mestre” assume no campo educacional para o alcance dos objetivos políticos do regime republicano; no entanto, outro agente e elementos do cotidiano escolar também são evidenciados em sua ligação com o trabalho docente, e em sua co-dependência na realização das funções deste campo para o êxito de seu papel frente ao desenvolvimento da sociedade em geral:

“(…) Distinguiremos na escola, que é o templo augusto das futuras glorias pátrias, cinco elementos principaes de prosperidade para ella: os mestres, os discípulos, o estudo, a disciplina e a ordem.

³⁰ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 6, p. 624.

I) Os mestres. – são estes destemidos batalhadores da instrução, verdadeiros sacerdotes do ensino, que têm a enorme responsabilidade de preparar o futuro d’essa classe numerosa que se chama – a infância. São elles os distribuidores d’esse pão espiritual chamado – instrução, que todos os dias se prepara nesse grandioso centro de civilização chamado – a escola. São elles os apóstolos mais perseverantes e pensionados do Estado, em cujos hombros carregam essa enorme cruz do ensino – trabalho esse rodeado dos mais agudos espinhos. São elles os fabricantes de espíritos, na linguagem autorizada de um velho pensador, em cuja officina preparam-se, portanto, as gerações por vir. Em taes condições, é fóra de duvida que o futuro da mocidade dependerá do bom ou máu aproveitamento que esta obtiver d’esses levitas do ensino: e, conseqüência inevitável, resultará também d’ahi o bem ou mau-estar da sociedade a que uns e outros pertencem. Se, porem, os mestres têm a enorme responsabilidade d’esse futuro, que será cheio de flores se tudo correr bem, ou cheio de espinhos, se tudo caminhar mal, é lógico que aos paes assiste o dever de dar aos filhos os mais salutaes princípios educativos por meio da pratica dos bons exemplos e dos mais profícuos ensinamentos, que serão um prenuncio de um porvir glorioso se forem traçados sobre bases solidas. Erronea é, portanto, a illação que tiram certos Paes, convencidos de que aos mestres compete dar aos seus alumnos os princípios da educação á proporção que lhes transmitem as luzes da instrução. Como elementos formativos do progresso e da civilização da sociedade, é concludente que a educação e a instrução são cousas homogêneas, inseparáveis, irmãs enfim; porem, tratando-se do modo por que devem ellas ser transmittidas, vemos que ellas tomam rumos differentes, pertencendo a educação á família e a instrução á escola. A primeira começa desde os primeiros vagidos da criança, transmittese no próprio leite que a alimenta; vem desde os primeiros olhares paternos, desde as primeiras caricias maternas que se manifestam no berço, até o derradeiro adeus que se deixa no tumulo, e sempre é educação, enquanto que a segunda somente começa a ser transmittir-se verdadeiramente dos sete anos em diante, e, como a primeira, póde estender-se até a morte do individuo. Já se vê que os mestres não podem educar: o que podem fazer é aperfeiçoar a educação dada no lar, estendendo-a em certos pontos e corrigindo-a de certos defeitos.

II) Os discípulos. – São elles os que fazem os bons mestres. São elles os que indicam aos mestres o plano que devem seguir, dando mostras de suas tendências de crianças, de seu caráter, de sua conducta, de sua índole, de sua intelligencia, de seu talento, de sua educação, de suas virtudes enfim. São elles os que determinam o itinerário para desbravar os espinhos da árdua carreira do ensino, symbolizando a docilidade na mais fiel obediência, o amor ao trabalho na mais comprovada comprehensão de seus deveres, o gosto pela sciencia na mais eloqüente dedicação ao estudo, manifestando enfim o desejo de querer penetrar os arcanos do saber. Não póde haver bom mestre desde que haja máu discípulo: queremos dizer com isto que a instrução será uma verdadeira utopia, se o discípulo tiver completa negação para ella, assim como serão negativos todos os esforços empregados pelos governos, se discípulos e mestres não derem a importância que devem merecer-lhes a aprendizagem. Ao contrário, sazoados serão os fructos a cólher, se á dedicação dos mestres ver juntar-se a applicação dos discípulos conscientes dos seus deveres. Muitas são as obrigações que têm os discípulos em relação á escola: uns prendem-se aos próprios collegas, outros aos mestres, e outros finalmente á disciplina, á ordem, etc. É do bom cumprimento de taes deveres que resulta para os discípulos a estima em que são tidos por seus mestres, ao lado das melhores distincções, sendo para notar-se o contrario, quando se tratados refractados, dos indolentes, dos desidiosos no cumprimento de obrigações, etc. Agradabilissimo é, portanto,

o quadro que aos mestres oferecem os bons discípulos, quando, compenetrados de seus deveres, sabem dar á escola a importância que ella merece, como templo de ensinamentos, ao mesmo tempo que sabem comprehender o que é ser discípulo.

III) O estudo. – Incontestavelmente, é o estudo uma das maiores necessidades e uma das melhores occupações de um discípulo. Illustrando a intelligencia, desenvolvendo a razão e construindo os alicerces para a vida futura, o estudo é o objectivo d'aquelles que se preparam para os altos commettimentos sociaes (...).

IV) Disciplina e Ordem. – A base primordial de uma casa de educação é indubitavelmente a disciplina, origem da ordem. Se o estudo illustra a intelligencia, a disciplina fórma o coração. É ella a base do edificio social, e por isso deve ser encarada com o cuidado e o interesse precisos, sem o que tudo será inútil e improficuo. Se o individuo precisa illustrar-se, e para isso é mister seguir um programma qualquer traçado, não deve prescindir da disciplina a que forçosamente deve impôr-se, porque é ella que vem estabelecer a norma de conducta para todos os commettimentos. Estabelecendo doutrinas e formando princípios necessários, a disciplina é a sentinella avançada da ordem, é o marco do itinerário que deve ser sempre bem encarado e observado em todos os momentos, sem o que tudo será confuso. É da boa disciplina que nasce o bom êxito de todos os preceitos estabelecidos e seguidos em qualquer corporação social; e tanto se nota ella na vida do individuo em particular, como nesse conjuncto de seres formando aggremações, em geral. Sem ellas ficarão estacionários ou retrocederão todas as melhores concepções sociaes; baquearão todas as doutrinas preconizadas, e, em vez do progresso, surgirá irremissivelmente o regresso dos povos, em uma palavra – a anarchia”³¹.

Observamos, desta forma, a ratificação da caracterização do ofício do professor como “missão” de suma importância para o desenvolvimento da *nação*; no entanto, neste momento, o aluno, o “discípulo”, assume também um papel importante de colaboração com o trabalho docente, uma vez que, se não comprometido igualmente com os objetivos educacionais propostos, comprometeria o sucesso do primeiro. Além disto, são apontados ainda os três elementos que constituem a base do bom funcionamento da dinâmica escolar em prol dos objetivos políticos almejados: *estudo*, *disciplina* e *ordem*.

Estes três elementos remontam novamente ao construto ideológico que o Estado deseja legitimar por meio do campo educacional: fazem parte de uma lógica de compreensão da sociedade de matriz evidentemente positivista. É exatamente por meio da *ordem*, da *disciplina*, que poderia ser alcançado o *progresso*, símbolos da República.

³¹ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 20, p. 91.

Segundo Carvalho (1990), entre os propagandistas houve uma notável influência dos símbolos e alegorias existentes na cultura francesa, sobretudo por conta do centenário da Revolução de 1789. Símbolos como o da figura feminina para retratar a República, semelhante em tudo à Marianne, construção de heróis nacionais por meio das figuras de Deodoro da Fonseca, Benjamin Constant e Quintino Bocaiúva, foram elaborados, mas, na maioria dos casos, não obtiveram sucesso. No pouco em que lograram êxito, este esteve mais relacionado a tradições já existentes no período imperial que à releitura republicana, como no caso de Tiradentes.

Segundo Carvalho, essa tentativa de forjar um imaginário republicano para, por meio dele, alcançar a legitimidade do regime, esbarrou, no caso brasileiro, na ausência de uma “comunidade de imaginação e de uma comunidade de sentido. Símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultura no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa de criá-los, de manipulá-los, de utilizá-los como elemento de legitimação, cai no vazio, quando não no ridículo” (CARVALHO, 1990, p. 89).

Trata-se, ainda, da base sobre a qual deveria ser organizada a dinâmica escolar, para além do trabalho docente, visto que seriam compromissos a serem assumidos também pelo alunado para pleno funcionamento do processo de instrução, bem como para o alcance dos objetivos políticos estabelecidos para este campo. Na verdade, a contribuição dos alunos para o bom cumprimento do trabalho docente foi alvo de reflexões em alguns momentos da revista. Tal contribuição, por sua vez, foi sempre incentivada por meio de severas críticas ao comportamento recorrente de descaso com tal compromisso por parte dos alunos:

“E o que vemos na prática? Meninos ingratos a seus paes e a seus mestres. A seus paes, porque não olham e nem pensam nos sacrifícios que por elles fazem; a seus mestres, porque não olham nem pensam nos labores insanos, nas consumações, e em toda essa difficulosa e espinhosa missão no ensinar e instruir os discípulos. Se negra e é por isso injustificável a ingratidão do filho que calca e despreza o quanto custa aos paes para mettel-o na escola ou no collegio; não menos negra e injustificável há de ser a do discípulo que calca o quanto custa ao mestre para instruil-o. Alumnos agradecidos, poucos; alumnos ingratos, quantos por ahi andam! (...) A educação, partindo dos sentimentos do coração e tornando-se effectiva pelos actos da vontade, prende mais os alumnos pelo lado moral do que pelo lado literário ou scientifico; mas como prendel-os por esta forma, facilita muito os estudos e a cultura da intelligencia,

abre ainda largo campo ao progresso e ao aproveitamento. Ao contrario, onde ella falta, o aproveitamento é pouco, e fica como estacionaria com a cultura intellectual”³².

A fonte evidencia um processo de formação do professor que parte inevitavelmente do esforço de sedução do aluno, tornando-o um cúmplice deste processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o aluno é, então, caracterizado com uma postura leviana frente ao esforço que pais e mestres fazem para a sua educação e instrução; carente de tutela:

“O menino, observa ilustre pedagogista, sente-se oprimido por tudo quanto contraria a sua vontade inconstante, os seus desejos variáveis, os seus caprochos irreflectidos; elle é descuidado, porque o seu presente está assegurado na família; quanto ao futuro, não se apercebe d’ele, não o perscruta, não se occupa de semelhante coisa: só tem consciência de sua fraqueza, de sua dependência; resigna-se por necessidade, só é tocado pela dor do momento, pelo prazer do presente”³³.

Ainda que apontado como agente importante dentro do processo escolar, cuja contribuição torna-se fundamental para o bom andamento do trabalho do professor, percebemos que o aluno não deixa, todavia, de ser entendido como um agente passivo deste processo, na medida em que depende da intervenção familiar e escolar, representada pelos pais e professores, para desenvolver-se. Para os fins do projeto político republicano, e dentro do espaço no qual ele teve maior ingerência, a escola, este papel tutelado do aluno, receptor do produto da ação de outros agentes dentro e fora do ambiente escolar, é objeto central do investimento moral e cívico do ofício do professor:

“A submissão incondicional era a melhor virtude do alumno. Deste modo a escola não se affigurava os que para ella eram impellidos senão como um ergástulo destinado á tortura daquelles que se propunham a saber”³⁴.

³² A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 40, p. 101.

³³ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 6, p. 620.

³⁴ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 45, p. 82.

Em oposição a isto, observamos, por sua vez, presente na revista, a concepção de que o trabalho docente, ainda que central para o bom funcionamento do campo educacional no que diz respeito ao cumprimento de sua função de formação das futuras gerações segundo os ditamos do projeto político republicano, necessita da colaboração do agente sobre o qual este trabalho é empreendido para o sucesso da empreitada. Além disto, entretanto, outra instituição social, primária na função de formação, também influenciaria neste processo de construção do futuro da *nação*: a família.

“Somos o que nascemos, mais ou menos melhorados, mais ou menos pervertidos, pela acção boa ou má da família e da sociedade domestica ou da direcção da sociedade civil. (...) Incontestavelmente, porém, o seio carinhoso, onde impera essa criação inimitável, o desdobramento mais puro e mais sublime da alma feminina – a mulher mãe – é o elemento sine qua non do nosso aperfeiçoamento relativo, para que a sociedade então possa, por meio da escola, a sua missão, benéfica, completa e accessoria da da família.

Sem esta, nada póde aquella, porque se illustra a intelligencia, que ainda está crystallina, não tem mais poder sobre o coração que está entorpecido, recebendo a sociedade em seu seio um elemento negativo para o seu progresso e estabilidade.

Sem a escola, igualmente, onde a creança respira a atmospherá pura que lhe há de refrigerar a intelligencia, para conhecer o valor dos grandes e nobres sentimentos, o trabalho da família será incompleto e defeituoso, porque a intelligencia atrophiada será um impecilio para as manifestações puras e productivas do coração. Eis, pois, a connexidade de relações que eu penso existir entre a educação domestica e a civil, entre a família e a sociedade, que, afinal de contas, não é mais do que uma aggremação d’aquellas, devendo, portanto, ser a resultante da boa ou má organização das partes constitutivas.

E como o lar precede a escola, como a brisa do affecto familiar é a primeira que bafeja a fronte pura da creança, decorre d’ahi a grave responsabilidade da família perante a sociedade, e a dependência, portanto, em que se acha a instrucção da educação”³⁵.

O trecho traz à tona uma importante discussão acerca do papel da família no desenvolvimento da sociedade e construção da *nação* tão almejada pelo projeto político republicano. Ainda que o professor tenha sido o agente sobre o qual se centrou a maior parte das atenções, bem como das responsabilidades sobre o êxito desta empreitada,

³⁵ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 10, p. 247.

no que se refere ao campo educacional, a família – e dentro dela, a mãe ³⁶ – também teve sinalizada a sua função de ensinamento dos primeiros conteúdos cívicos e morais, dos quais dependeria todo o aprendizado seguinte, realizado pela escola e outros espaços sociais.

Naquilo que compreende a construção das identidades coletivas, de fato, segundo Bourdieu (1978, 1992, 1997, 1998, 2002), o seio familiar é responsável pelo estabelecimento das primeiras noções, impressões, conexões e determinações, enfim, das primeiras *representações sociais* (CHATIER, 1990, 1991), que o indivíduo tece sobre si, sobre o outro e sobre o grupo. Estas primeiras *representações* compõem aquilo que o autor chamou de *habitus primário* (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002), por meio do qual o indivíduo estabelece suas mais duradouras impressões do mundo, as quais orientarão as relações sociais tecidas durante a vida, e mesmo a internalização de outras *representações*.

Este conjunto de *representações sociais* posteriormente incorporado ao *habitus primário*, oriundo dos outros espaços sociais aos quais os indivíduos vão se articulando ao longo da vida, dentre eles, a escola, dão conta do chamado *habitus secundário*. *Habitus primário* e *habitus secundário* formarão, então, o *habitus* propriamente dito do indivíduo, relacionado ao seu grupo de origem (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002). Desta forma, fica claro que estas *representações* são dinamicamente construídas social e historicamente, em meio a relações de poder (CHARTIER, 1990, 1991).

A família e a escola são, por excelência, respectivamente, os espaços de formulação dos *habitus primário* e *habitus secundário* dos grupos sociais (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002). Nestes *habitus* estão presentes inclusive aquelas noções ligadas à moral e ao pertencimento racial, religioso, de gênero, de origem etc., os quais foram alvos da atenção do regime republicano. A legitimação do construto ideológico do novo regime diz respeito exatamente à incorporação de representações de caráter político positivista e evolucionista, naquilo que compõe os ideais

³⁶ Sobre o papel que a mulher assumiu no projeto político republicano de construção de uma *nação* trataremos no terceiro capítulo.

republicanos, importantes para a estabilização política e ao controle social dos quais o Estado necessitava para o seu pleno exercício do poder. Por isto, estes também foram os espaços de maior atenção das ações do governo.

Evidentemente, a escola configura-se como um espaço social sobre o qual o Estado pode estabelecer maior ingerência do que a família, ainda que este segundo pudesse ser alcançado por meio de outros mecanismos ideológicos e pela própria interação com o primeiro. Desta forma, o conteúdo moral e cívico da República teve no *habitus secundário*, isto é, nas representações internalizadas por meio do espaço escolar, seu principal veículo de reprodução e legitimação social.

Isto não quer dizer que a família não tenha sido alvo dos investimentos ideológicos do governo, apenas se deu em segundo plano em relação ao ambiente escolar. A própria escola, no entanto, por conta de sua interseção com o espaço familiar – o aluno – em muitos momentos esboçou ligações com a família, no que diz respeito à extensão do seu conteúdo moral e cívico republicano à formação inicial destes “jovens cidadãos”, dado que, de acordo com o processo de constituição do *habitus*, as representações veiculadas pelo campo escolar serão relacionadas ao corpo de *representações* advindos do ambiente familiar.

É por este motivo que vimos no trecho anterior do periódico a interdependência apresentada acerca do trabalho familiar e o trabalho escolar na constituição do cidadão que se pretendia formar, segundo as bases político-ideológicas do regime republicano. A idéia de “intelligencia atrophada” como resultado do trabalho insatisfatório da família na formação inicial deste indivíduo está ligada, justamente, à possível má constituição de um *habitus primário* propício à incorporação posterior do construto ideológico transmitido pelo ambiente escolar. Do primeiro depende o sucesso do segundo.

Dado o conteúdo do conjunto de representações sociais correspondente à atuação de cada um dos campos mencionados, família e escola, no que diz respeito à constituição dos *habitus primário* e *secundário* dos indivíduos e grupos, percebemos nas fontes que a sua atuação na formação das novas gerações em prol da construção da *nação* é distinta, ainda que complementar. Isto é, ambos os campos devem

participar, segundo o projeto político-educacional do novo regime, de modo particular e complementar, mesmo seqüencial, na formação da população geral para a legitimação do seu construto ideológico.

A distinção se dá, então, no conteúdo deste *habitus* diferenciado entre os dois campos sociais: “*Portanto, urge aqui primeiro educar para depois ensinar, primeiro fazer sentir á criança que há de ser bôa, obediente, cordata e estudiosa, para em seguida dar os preceitos por onde há de ella estudar a licção*”³⁷.

Isto é, cabe ao lar, à família, a formação da criança naquilo que compõe seus valores morais mais fundamentais, bem como do padrão estrutural de comportamentos sociais (*habitus primário*); a partir desta base, irá a escola se responsabilizar pela instrução das letras, dos conhecimentos valorizados socialmente, bem como de outro corpo de valores morais e, principalmente, cívicos (*habitus secundário*), que serão ligados ao primeiro conjunto para compor o seu rol de princípios, valores e padrões de comportamento que orienta suas ações e relações no decorrer da vida (*habitus*). O trabalho realizado pelo ambiente escolar recebeu a denominação de “educação”, e o realizado pela escola, “*instrucção*”.

Neste sentido, da relação entre o produto destes dois campos é constituída a estrutura político-ideológica das *representações* dos grupos sociais. Isto que dizer que se esperava da família a transmissão dos primeiros componentes da base sobre a qual a escola atuaria na constituição das novas gerações, de acordo com o construto ideológico do novo regime, da qual dependeria o sucesso do projeto republicano:

“Eis três associações distintas que, estreitando-se mutuamente, têm funcções homogêneas e participam do mesmo ideal. Cada qual, na esfera de suas attribuições, assume responsabilidades taes, que a tornam merecedora de verdadeiros encômios, quando bem desempenhadas. Estudando particularmente o papel de cada uma representante na sociedade humana, podemos asseverar ser a primeira uma verdadeira irmã da segunda, como é de ambas que surge os vultos salientes da terceira; e neste conjunto harmônico de reciprocidades, tudo parece convergir para um fim único, como seja o bem-estar da sociedade”³⁸.

³⁷ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 40, p. 39.

³⁸ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 20, p. 91.

Desta forma, Família e Escola foram dois campos sociais visados pelo Estado Republicano por meio dos quais se buscou conduzir o processo de *Dominação Simbólica* no sentido de transformar o construto ideológico do novo regime em referencial ideológico de toda a sociedade. De cada campo, a partir do seu limite de atuação, foi esperado o cumprimento de um papel, no que diz respeito à constituição do *habitus* dos indivíduos. E, dado o próprio limite de atuação do Estado nestes espaços sociais de poder, evidentemente a escola manteve-se no centro de suas ações, ainda que a família não escapasse de seu investimento.

CAPÍTULO II:

A INSTRUÇÃO DO PROFESSOR

O modelo de “bom mestre” reproduzido pela revista “A Escola”, periódico oficial do professorado do Estado do Pará no início do século XX, apresentou representações acerca do perfil de professor e do trabalho docente ligados à idéia de “missão” e “sacerdócio”, por meio dos quais buscou exaltar a profissão na medida em que, por sua vez, delegava a ela uma parte da responsabilidade pelo sucesso do projeto político-educacional da República, da mesma maneira como ele próprio, por sua vez, ia sendo projetado por esta política. Nesta empreitada, a família também assumiu um importante papel no que diz respeito à preparação do “discípulo” para a formação moral e cívica que compunha o construto ideológico do novo regime; todavia, ainda era o professor o principal agente de sua atenção, investimento e, conseqüentemente, cobrança.

A própria revista “A Escola”, nossa fonte principal, se trata de um dos veículos oficiais utilizados pelo Estado para a orientação e avaliação deste trabalho docente. Na sua estrutura, verificamos a veiculação de encaminhamentos teóricos e metodológicos à prática pedagógica, compostos por textos que não deixam de fazer circular posicionamentos teóricos sobre determinados assuntos que eram caros à discussão intelectual da época. Por meio deles, buscava-se formar os professores segundo os ditames notadamente positivistas e evolucionistas que compunham o ideário de *nação* republicano.

Deste modo, objetivamos analisar, então, quais são apresentadas as discussões freqüentes no periódico e que dizem respeito ao conteúdo dito “científico” com o qual a República queria formar as novas gerações, por meio do trabalho docente. Em um primeiro momento, enfocaremos o referencial teórico utilizado na revista, no que consistem os autores citados ao longo dos exemplares analisados; e, posteriormente, trabalharemos com uma das discussões que estiveram presentes no *corpus* documental e que reflete uma importante questão inserida no campo educacional: o chamado “dilema brasileiro”.

A Influência Francesa

A formação de professores no início do século XX no Pará foi alvo do investimento republicano, de modo a servir à reprodução e legitimação de seus pilares ideológicos, em busca de controle social e estabilidade política. Para isto, a circulação de revistas pedagógicas, com o a revista “A Escola”, com conteúdo político-educacional notadamente político, foi um dos mecanismos utilizados para cooptar este agente de central importância e influência no campo educacional.

Ainda que de caráter oficial, este material, além de refletir o construto ideológico do regime republicano, já que se tratava de um canal de objetivação deste, não deixava, porém, de refletir também o contexto sociopolítico nacional e internacional no qual estava imerso, influenciando e sendo influenciado em um processo de constante construção. Nele, estariam, então, presentes algumas das questões que polarizaram o pensamento intelectual deste período, dentro e fora do campo educacional, e que se tornaram discussões veiculadas pela revista.

Nesta sessão, analisaremos as discussões levantadas a partir de referências explícitas, de modo a perscrutar a influência dessas orientações teóricas na composição do discurso oficial engendrado no meio docente. Nosso objetivo é o de observar as temáticas levantadas, e os posicionamentos veiculados pela revista, por meio dos quais também são reproduzidas representações acerca de assuntos caros ao ambiente escolar e aos interesses político-educacionais do Estado.

A primeira discussão levantada a partir de uma referência teórica apresentada na revista retoma uma questão já levantada anteriormente, e que diz respeito ao regime de premiações e penas como estratégia pedagógica no ensino primário:

“Pidoux – L'éducation populaire – pensa que, effectivamente, a melhor escola seria a em que o emprego das penas e das recompensas fosse inútil; em que o menino guiado por sua consciência fizesse o bem pelo bem e evitasse o mal pelo mal”. “Francamente adepto da theoria pedagógica que aconselha a instituição de prêmios e recompensas na escola”³⁹.

³⁹ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 6, p. 618.

Verificamos, neste trecho, novamente a discussão acerca da produtividade do sistema de premiações na instrução primária. No capítulo anterior, observamos que a utilização deste método foi apresentada como um avanço ao modo como era desenvolvida a prática pedagógica no regime monárquico, entendida como atrasada, violenta e “bárbara”. Neste momento, a partir de uma referência de origem francesa, tal utilização é novamente apresentada, desta vez a partir de uma perspectiva que a entende como necessária, visto a impossibilidade de se contar apenas com a conscientização do aluno para o cumprimento das suas tarefas.

Igualmente neste sentido, verificamos, em outro trecho, que a falta de cumprimento voluntário de suas atividades, por parte dos alunos, em busca da excelência escolar pela própria conscientização de sua importância individual e coletiva, é lamentada por outro autor de origem francesa:

“As recompensas, diz Chaumeil – Mennuel de pedagogie psychologique – apresentariam inconvenientes se os meninos pudessem aperceber-se bem do fim que sentem fazendo-se-lhe dar instrução; si sua participação nos exercícios da escola fosse inteiramente voluntária; si compreendessem devidamente que toda a preocupação dos paes e dos mestres são desinteressadas; que a disciplina escolar só é estabelecida em beneficio dos escolares”⁴⁰.

É interessante observar que o esforço dos professores e da família em tudo o que diz respeito à instrução e educação do aluno/filho é caracterizado como “desinteressado”, em favor unicamente do “benefício dos escolares”. Isto é, em nenhum momento o papel que esta atuação, em ambos os campos, assumia, de caráter efetivamente político, em prol da construção de um consenso ideológico social de matriz republicana, foi explicitado na discussão. A idéia de um trabalho “desinteressado” ratifica ainda mais o entendimento da profissão docente como “sacerdócio”, uma vez que o interesse pessoal é diminuto frente ao trabalho caridoso de privilégio do próximo.

⁴⁰ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 6, p. 620.

A referência estrangeira continua:

“Por isso, com muito acerto, como diz Chaumeil: por um bom systema de recompensas podemos obter esforços por parte dos alumnos. Ellas devem ser multiplicadas no começo até que esses esforços se transformem em hábito, até que elles correspondam a uma applicação constante. Esta conduz ao prazer do estudo sério, isto é, uma reacção natural que diminui a necessidade de reacções artificiaes, das penas e recompensas. (...) Porque o hábito, como diz Marion – Leçons de Psychologie – é uma segunda natureza que uma vez formada tem todos os caracteres essenciaes do instincto; necessidade, perfeição, segurança mechanica, uniformidade”⁴¹.

Citando outro autor de origem francesa, a utilização do sistema de recompensas é mais uma vez identificado como uma necessidade pedagógica para o despertar do interesse do aluno, até o momento em que, transformado em hábito, o professor não precisasse mais recorrer à ele. Trata-se de uma “reacção artificial” que, com o tempo, poderia vir a se transformar em uma “reacção natural” do comportamento escolar dos “discípulos”.

Um dado importante aqui observado é a presença freqüente de autores de origem francesa no embasamento de modos de pensar e agir a educação nacional. Sabemos que a França era, naquele momento, em finais do século XIX e início do XX, a grande “lanterna do mundo” (SARGES, 2002): a principal referência de *nação civilizada* que deveria servir de modelo para todas as outras que se quisessem desenvolvidas.

A consolidação do sistema capitalista, a partir do desenvolvimento da indústria, da atividade fabril, trouxe aos países centrais da Europa uma determinada estabilidade política, ao mesmo tempo em que levantou a demanda e expansão dos mercados para o âmbito internacional, objetivada no imperialismo europeu. Estabilidade política e crescimento econômico, por sua vez, forneceram condições propícias para a criação de uma atmosfera cultural e criação de padrões sociais que passaram a servir de modelo para todas as outras sociedades do mundo (COELHO, 2002; SARGES, 2002).

⁴¹ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 6, p. 621.

Ainda que a Inglaterra fosse a maior potência econômica do período, a França destacou-se política e culturalmente, dada a simbologia da Revolução Francesa para o mundo, por meio da qual transformou-se em modelo igualmente político e cultural para o novo Estado Republicano brasileiro. Esta influência não deixou de se refletir também em âmbito educacional. Símbolo de desenvolvimento político, social, educacional etc., a influência francesa continua orientando teoricamente as discussões levantadas pelo periódico, agora no que diz respeito à importância do trabalho docente para a sociedade:

“Guizot, o grande ministro de instrução pública, na França, em 1833, já o dizia, a propósito da grande reforma de que era auctor: ‘... Mas esse trabalho, todo exterior, ficaria estéril se não fosse secundado pela cooperação viva, animada, perseverante, dos verdadeiros executores da lei – os professores primários. Chamados a um sacerdócio tão modesto por suas formas quanto elevado em seu fim, e é em suas mãos que repousa o futuro d’esta importante lei e, póde-se dizer, o futuro do país com relação á educação popular’. Applique, pois, estas sabias e reflectidas palavras ao nosso meio, compenetrando-vos de que o mestre é a mola principal, insubstituível, de todo esse complicado mecanismo da instrução”⁴².

Percebe-se, desta forma, que a compreensão do ofício do professor como “missão” e “sacerdócio” não foi uma construção da República brasileira, mas esteve presente no construto ideológico de outras experiências deste modelo político, inclusive naquele que serviu de inspiração aos demais, a República francesa. Aqui, ela ganhou contornos específicos, ligados às questões que estavam na pauta das discussões intelectuais e políticas do período, especialmente ligadas ao debate em torno da construção da nacionalidade brasileira. Evidencia-se, não só, a importância do campo educacional para a gerência do todo social, como a do professor dentro deste campo.

Além disto, as referências teóricas também refletiram outra das discussões centrais veiculadas pelo periódico: a importância da participação dos pais para o sucesso deste projeto:

“Com intuição clara dos preceitos da instrução, o pai há de exercer o papel de cooperador ao lado do mestre. Ambos devem auxiliar-se poderosamente nesta

⁴² A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 6, p. 628.

obra cheia de espinhos e cujos resultados, como diz Leibnitz, sendo satisfactorios e reaes, representam o equilíbrio social do mundo”⁴³.

Por “equilíbrio social do mundo” o trecho se refere à objetivação de seu construto ideológico para o todo social que tanto almejava o Estado republicano, de modo a possibilitar o pleno exercício do poder. Pais e professores, ou seja, família e escola são novamente destacadas como espaços sociais responsáveis pela construção desta estabilidade, a ser efetivada por meio da criação de um consenso político-ideológico republicano.

Em outro trecho, a temática permanece:

“Se o mestre deve reflectir-se em cada alumno, como um semblante reproduzido em um espelho facetado, como dizia Moseley, é fora de duvida que esse reflexo do mestre deve também atingir os paes, como auctoridade mais poderosa no governo dos filhos”⁴⁴.

Neste momento, chegamos a uma inflexão estrutural do projeto político-educacional republicano, e o seu destaque para o trabalho docente. Coube ao “mestre” o papel de instrução das novas gerações a partir dos ditames ideológicos no novo regime, por meio do qual se daria a transformação da sociedade. Coube, por sua vez, aos pais colaborar neste processo, disponibilizando aos seus filhos o conjunto de representações sociais morais a partir das quais seriam incorporados os conteúdos cívicos de caráter positivista e evolucionista pelos quais seriam moldadas as novas gerações.

A atuação deste professor, no entanto, não teria limitação no aluno, por si só. Pelo trecho destacado, além de “refletir-se em cada alumno”, isto é, reproduzir o seu padrão moral e cívico notadamente republicano entre àqueles pelos quais era profissionalmente responsável, “esse reflexo do mestre deve também atingir os paes”. Ainda que o trecho não desenvolva o modo pelo qual a influência do professor também

⁴³ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 36, p. 239.

⁴⁴ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 36, p. 241.

deve alcançar os pais, inferimos duas possibilidades: por meio de relação direta com eles, nas situações proporcionadas pela instituição em que este contato pudesse ser estabelecido; ou por meio dos próprios alunos, de maneira indireta.

Como não identificamos nenhuma alusão na revista sobre atividades escolares com envolvimento da família, a hipótese mais provável é de que a influência do trabalho docente sobre os pais seja mediada pelo aluno: que a formação conduzida pelo professor dentro dos limites escolares, ultrapasse esta instituição, reverberando no seio familiar, por meio da construção do cidadão almejado pela República ainda na tenra idade, cuja formação cívica e moral teriam poder de modificação dos outros espaços sociais aos quais este aluno estaria vinculado.

Retomando a discussão sobre o papel dos pais no auxílio do trabalho do professor, no sentido de oferecer uma formação inicial que fornecesse base à instrução cívica e moral escolar, percebemos a ratificação da importância do contexto social neste empreendimento:

“O meio é tudo. A criança não traz do berço instintos deletérios. Pensamos como Helvetius, neste ponto. E, assim como para que se tenha no campo uma flor ou um fructo que ultrapasse em belleza, em fórma e em gosto as demais que estão próximas, se faz mister a mão cuidadosa do homem, vitorioso das luctas da natureza, da mesma fórma, para que em bem da pátria e da sociedade o sentimento moral na criança sáea triumphante do egoísmo atrophiador dos maus costumes, torna-se preciso que a acção conjuncta de pae e do educador manifeste-se cada vez mais profícua, mais duradoira, mais enérgica. Da cooperação de um resulta a benéfica e consoladora esperança de outro”⁴⁵.

Neste sentido, pais e professores seriam responsáveis pela condução da formação cívica e moral das novas gerações, em diferentes papéis. Aos pais, caberia o fornecimento da base do conteúdo moral, das representações sociais mais fundamentais sobre si e sobre o grupo, do *habitus primário*, sobre a qual o professor atuaria, agregando a este um conteúdo moral e cívico condizente com os objetivos de legitimação política do novo regime.

⁴⁵ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 36, p. 240.

Papéis diferentes, porque o professor ainda era o principal agente deste processo, não por uma pretensa maior capacidade de alcançar os objetivos propostos pela República – talvez a família, campo responsável pela formação do *habitus primário* do indivíduo, incutisse mais profundamente os princípios republicanos nas mentes infantis –, mas pela possibilidade de maior controle e intervenção na escola, campo institucional onde atua o professor, do que no ambiente doméstico.

Sabemos, no entanto, que a família não deixou de ser alvo, direta ou indiretamente, das campanhas republicanas, em seu esforço de legitimação do regime.

No caso do Pará, como analisa William Gaia (2000), esse esforço propagandista intensificou-se, principalmente, a partir de 1886, com a fundação do Clube Republicano, por meio das reuniões na sede da agremiação e na imprensa paraense, sobretudo no jornal “A República”, fundado naquele ano. Gaia pôde concluir que, no advento da República, a propaganda do Clube Republicano teve a sua participação, ao lado dos descontentamentos com relação ao Império, da Abolição, dos desentendimentos entre Monarquia e Igreja, bem como com os militares, cujo papel foi fundamental nesse processo. Para ele, então, a República foi resultado da conjugação dos esforços dos republicanos históricos e outros que aderiram ao movimento militar.

Esses republicanos, por sua vez, sejam os históricos sejam os adesistas, não manifestaram – pelo menos isso não constou nas fontes consultadas pelo autor – o desejo do retorno à Monarquia, mas a luta pelo poder e controle do novo regime. A historiografia sobre o período nos aponta que não foram poucos os esforços do novo regime, da propaganda republicana, seja por jornais ou monumentos, a favor de popularizar alguns símbolos da república e formular raízes identitárias entre o ideário republicano e a população (CARVALHO, 1990).

A documentação nos aponta, entretanto, um mecanismo específico, ligado ao campo educacional, por meio do qual ele foi conduzido a atuar fora dos seus limites imediatos, para alcançar o seio familiar: a relação entre “mestre” e “discípulo”, entre professor e aluno. Por meio do trabalho com o aluno, da instrução de conteúdos cívicos e morais, o professor poderia formar não apenas aquele indivíduo em si, mas influenciar

o seu círculo familiar a partir dele, dada a legitimidade do discurso educacional e a contribuição da propaganda republicana reproduzida por outros veículos.

Dessa maneira, verificamos que a maior parte do conteúdo da revista no qual houve citação explícita de orientação teórica, dentre todos os exemplares analisados, foram acionados no sentido de ratificar, de maneira conceitual ou meramente ilustrativa, as principais idéias reproduzidas por todo o periódico: a representação do trabalho docente como “missão”, por conta da sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e da *nação*; e a requerida colaboração da família na formação cívica e moral, notadamente patriótica, das novas gerações, enfim, na condução do projeto político-educacional republicano.

Houve, então, em alguma medida, a intenção de justificar, “cientificamente”, os posicionamentos assumidos pela revista, utilizando as similaridades nas formulações de alguns intelectuais de notório prestígio no meio *científico* internacional. Aliás, este é o segundo dado importante: todos os pensadores acionados são estrangeiros – nenhum pensador nacional foi utilizado na pesquisa, a não ser aqueles que escreveram nela, originários da própria região –, sendo a maior parte deles francesa.

Este dado nos aponta a relevância atribuída ao pensamento intelectual internacional, sobre tudo o francês, para a intelectualidade republicana brasileira (SARGES, 2002). Sabemos que este é um período auge de influência de muitas das teorias que orientaram a construção do projeto político-educacional do novo regime, e que os pensadores locais estavam em constante contato com este material, a partir dos quais buscavam refletir sobre a realidade nacional, de modo a conduzi-la ao progresso e à *civilização* (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993). A França nunca deixou de ser um modelo a se seguir, neste contexto.

Na próxima sessão, abordaremos um dos temas que estavam no epicentro das discussões “científicas” internacionais do final do século XIX e início do XX, e que foi motivo de grandes embates intelectuais no Brasil e no Pará. Trata-se de um assunto central na estruturação do projeto de *nação* de inspiração francesa que o Estado Nacional buscava encaminhar, mas que apresentou problemas pelas especificidades

locais: a adequação do modelo de *civilização* europeu à composição étnico-racial brasileira – o chamado “dilema brasileiro” (DAMATTA, 1993).

A Escola e o “Dilema Brasileiro”

A escola esteve no centro das ações do Estado Republicano no esforço de legitimação do seu construto ideológico para a população, por meio do qual objetivou alcançar estabilidade política e controle social, dado o período bastante conturbado pelo qual passara na primeira década de sua vigência. Por sua vez, o campo educacional, enquanto espaço social, não deixaria de refletir muitas das demandas e questões que estavam presente em toda a sociedade.

Uma importante discussão da intelectualidade brasileira do final do século XIX e início do XX foi o que se convencionou chamar de “dilema brasileiro” (DAMATTA, 1993), isto é, a necessidade de adequação da realidade étnico-racial nacional, notadamente miscigenada, ao modelo de “civilização” europeu, para o qual esta mistura era condenável (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993, 2001). O projeto político republicano de legitimação do seu construto ideológico em prol do desenvolvimento da *nação* brasileira também refletiu este incômodo. Pretendemos, dessa forma, analisar o modo como esta temática de proporções internacionais circulou no meio educacional paraense e se relacionou com o modelo de formação de professores aqui ensejado.

O “problema da raça” brasileiro esteve ligado ao antagonismo entre o processo histórico de composição étnico-racial do Brasil, notadamente miscigenado, e o modelo de “civilização” europeu que se pretendia alcançar, para a construção da *nação* de acordo com os “padrões” positivistas e, principalmente, evolucionistas da época. É no século XIX que a noção de *raça* entre os homens foi efetivamente proposta por Georges Cuvier, no que se refere à “existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (AZEVEDO, 1990; SCHWARCZ, 1993).

Neste contexto, diferentes visões foram forjadas na tentativa de explicar um problema ainda mais remoto: as origens da humanidade. Dentre elas, destaca-se a corrente *monogenista*, de inspiração bíblica, que admitia uma origem única para todas as pessoas (sendo as diferenças notáveis entre os povos o resultado da degeneração ou perfeição do Éden); e a *poligenista*, que acabou prevalecendo, para a qual existiriam vários centros de origem de criação que correspondem às diferenças raciais

observadas no momento. “Foi no século 19 que os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenotípicos elementos essenciais, definidores de moralidade e do devir dos povos” (SCHWARCZ, 2001, p. 22).

A mistura racial foi vista com maus olhos pelas chamadas *Teorias Raciológicas Européias*, que aqui tiveram grande influência na segunda metade do século XIX. Estas teorias relacionaram-se a um conjunto de formulações desenvolvidas na Europa Ocidental de cunho social e biológico, cristalizadas pelo chamado Evolucionismo Cultural e Darwinismo Social, as quais, com o respaldo da ciência da época, classificaram os povos do mundo em raças hierarquicamente diferenciadas ⁴⁶.

Aqui no Brasil, estas teorias ganharam amplitude quando, em 1840, o recém-nascido Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) promoveu um concurso ao premiar o melhor plano para a escrita da História do Brasil, em consonância com o novo ânimo que a Independência (1822) tinha há pouco trazido para os grupos intelectualizados do país. Neste momento, um projeto de unidade nacional já era corrente na elite pensante local, com vistas à construção de *representações sociais* que refletissem o abandono do *status* de Colônia e construção de uma auto-representação independente (WEHLING, 1998).

O vencedor foi o naturalista alemão Karl Von Martius, para o qual, aos moldes da ciência evolucionista do momento, esta história deveria ser contada como resultado da união de três raças, cujas contribuições seriam: dos brancos, a herança da *civilização*; do negro, a força e o trabalho; e do índio, a ingenuidade e a pureza (DAMATTA, 1993; ORTIZ, 1985; SCHWARCZ, 1997 e 2003). No entanto, a mistura que havia sido desenvolvida por séculos no Brasil era absolutamente condenada pela perspectiva biologizante na qual a ciência do ocidente estava envolvida. O Brasil –

⁴⁶ Sobre o tema, ver: Thomas E. Skidmore. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; Lilia Moritz Schwarcz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; Roberto DaMatta. “Digressão: fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: _____. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, pp.58-85; e Renato Ortiz. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

enquanto verdadeiro “laboratório racial” (SCHWARCZ, 2001) – foi tido por intelectuais estrangeiros e muitos nacionais como um povo de raças degeneradas pela miscigenação e propenso ao insucesso.

No contexto europeu, as teorias raciológicas foram sistematizadas em duas vertentes principais: evolucionismo cultural e darwinismo social: a primeira não chega a encarar a miscigenação como degeneração, enquanto a segunda não vislumbrava a menor possibilidade de mistura de raças, já que se afirmava a pureza racial como um sinal de superioridade biológica e social. No Brasil, esta última corrente foi representada principalmente pelo médico criminologista Nina Rodrigues, da Escola de Medicina da Bahia (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993).

O que se fez, então, no Brasil, segundo Schwarcz (1993), foi um uso criativo dessas teorias racistas, no momento em que, descartando o que não interessava e ressaltando tudo aquilo que pudesse abrir uma brecha para a interpretação de que esta era uma nação rumo à *civilização* e ao *progresso*, passou-se a interpretar a miscigenação não mais como elemento de condenação da nação (tal qual, de fato, uma leitura literal dessas teorias afirmaria), mas como saída capaz de proporcionar o *embranquecimento* da população (DAMATTA, 1987; ORTIZ, 1985; VENTURA, 1991; SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1976, OLIVEIRA VIANNA, 1932).

Através do cruzamento com a raça branca, que se acreditava possuir genes dominantes aos das outras raças, começou-se a pensar e a prever que, geração após geração, a população fosse embranquecendo, até que, em mais ou menos 100 anos (SCHWARCZ, 1993) se extinguisse definitivamente a “mancha negra” que tanto envergonhava a nação. “A valorização da mestiçagem e a ideologia do branqueamento foram contribuições originais que atenuaram, ainda que parcialmente, o racismo científico então dominante. Enquanto Nina Rodrigues e mesmo Euclides da Cunha pensavam a miscigenação como sinônimo de degeneração, Romero propôs o ‘branqueamento’ como saída para reabilitar as raças ‘inferiores, integradas à civilização, ao serem extintas pela mistura progressiva [...] uma ‘solução’ para o dilema racial que escapava às previsões pessimistas sobre o futuro da civilização no Brasil, sem contestar, porém, os fundamentos do racismo” (VENTURA, 1991, p. 61).

A miscigenação, antes tida como o elemento que condenava a *nação*, fadada ao insucesso racial – quiçá à extinção, já que se chegou mesmo a questionar a fertilidade do mestiço (SCHWARCZ, 1993) –, passou então a ser a saída pela qual seria alcançado o ideal branco e *civilizado* europeu.

“Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista” (SCHWARCZ, 1993, p. 65). Com alguns rearranjos teóricos, o modelo racial, que servia para explicar as diferenças e hierarquias, já não impedia a viabilidade de uma *nação* mestiça. E, mesmo que tal projeto não tenha sido possível, afinal, não se conseguiu branquear a população, o resultado imediato se transformou, por si só, naquilo de que os grupos preocupados com o futuro racial do país precisavam: uma *nação* misturada, miscigenada – o país da *Democracia Racial*. Essa idéia garantia a ausência do ódio racial que tanto assolava o mundo em guerra, e que passou a ser cantada em verso e prosa desde então, tornando-se um elemento basilar para a construção da identidade nacional durante o século XX (SCHWARCZ, 1993, 2000; DAMATTA, 1993; ORTIZ, 1983).

Mas este também era um momento propício para alimentar alguma esperança com relação ao caso brasileiro: a produção da borracha que ganhou relevância nos anos 1840, atingindo seu auge a partir de 1870, gerou um excedente que garantiu ao Estado os recursos para as transformações da estrutura urbana da região necessárias ao ideal eurocêntrico que se buscava alcançar. Segundo Sarges (2000), foi um processo de reelaboração da expressão de poder de uma nova classe, a burguesia, resultante da própria necessidade imposta pela internacionalização da economia capitalista, de criação de condições concretas para a ampliação e reprodução do capital. A economia da região ganha *status* internacional, tendo para isso que atingir um padrão de civilização por meio da propagação de uma nova moral baseada no controle das classes pobres e do aburguesamento de uma classe abastada (SARGES, 2000).

Sidney Chalhoub (1986), analisando o cotidiano das classes trabalhadoras do Rio de Janeiro da *Belle Époque*, salienta que o problema do controle social dos trabalhadores compreendeu todas as esferas das suas vidas, exercendo a tentativa de

disciplinarização rígida do tempo e do espaço no ambiente do trabalho, bem como da normatização das relações pessoais ou familiares até a vigilância contínua de seus ambientes de lazer, como o botequim.

Assim, segundo Chalhoub, no contexto de transição do sistema agrário-escravista para o livre-urbano, foi ressignificado o conceito de trabalho, tratado então como elemento central na ideologia republicana de exaltação da ordem para o alcance do progresso rumo à civilização, capaz de integrar a população ex-escrava à dinâmica capitalista, na qual esta se transformou em um grande contingente de mão-de-obra barata.

Para as classes populares, a cidadania estava então baseada no amor ao trabalho, por meio do qual retribuiriam a sociedade que as acolheu. Entretanto, a despeito do controle estatal, essas classes mantêm relações de poder alternativas às instituições formais, orientadas por uma cultura popular criativa e autônoma, que se estabelecem no interior dos microgrupos socioculturais dos quais fazem parte, para além dos mecanismos de dominação que lhes são empreendidos.

No final do século XIX esse processo se intensificou, para além do alargamento de ruas, construção de luxuosos prédios, cafés, luz elétrica, bondes, ferrovias, etc. A nova ordem econômica e a filosofia financeira nascida com a República impunham não somente a reordenação da cidade através de uma política de saneamento e embelezamento, mas também a remodelação dos hábitos e costumes sociais. Era preciso alinhar a cidade aos padrões da civilização européia. Desse modo, a destruição da imagem da cidade desordenada, feia, promíscua, imunda, insalubre e insegura, fazia parte de uma nova estratégia social no sentido de mostrar ao mundo civilizado (entenda-se Europa), que a cidade de Belém era o símbolo do progresso, imagem que se transformou na “obsessão coletiva da nova burguesia” (SARGES, 2000, 16).

Com essas políticas, acreditou-se ser possível o encaminhamento da população rumo à *civilização* aos moldes franceses. De fato, em eventos internacionais como a exposição que o país apresentou nas comemorações de 1899 em Paris, essa era a imagem que se queria “vender” para o mundo (GAIA, 2000, 2005).

“Sem possuir propriamente uma nação e com um Estado reduzido ao servilismo político, o Brasil carecia, portanto, de uma ação reformadora nesses dois sentidos: construir a nação e remodelar o Estado, ou seja, modernizar a estrutura social e política do país. Foram os dois parâmetros básicos de toda a produção intelectual preocupada com a atualização do Brasil diante do exemplo europeu e americano” (SEVCENKO, 2003, p. 103).

Mas seu proclamado sucesso deve ser compreendido com reservas, visto que destruir cortiços e empurrar as classes populares para a periferia da cidade não as fez desaparecer, nem a elaboração de um código de conduta em que figuravam normas como “não cuspir na rua”, “não transitar em lugares públicos sem camisa” etc. a transformou em “civilizada”. Todas essas políticas foram lidas e reinterpretadas por esses grupos, da mesma forma como não se pôde simplesmente introjetar na população as prerrogativas ideológicas republicanas do dia 14 para o dia 15 de novembro de 1889 (no caso do Pará, 16 de novembro de 1889).

No período que analisamos, 1900 a 1904, estas representações acerca das raças ainda estavam muito presentes nos discursos da intelectualidade nacional, ao mesmo tempo em que começamos a perceber traços da nova visão que se fez sobre o “dilema racial” brasileiro, de cunho culturalista, popularizado a partir da obra de Gilberto Freyre, já na década de 30⁴⁷. Interpretamos como natural a presença de ambos os traços no conteúdo da revista, dado o período de transição de séculos e de paradigmas “científicos”, cuja mudança se encaminha de modo processual, influenciando-se mutuamente.

Gilberto Freyre (1933), mesmo não cunhando a expressão “Democracia Racial” – segundo Guimarães (2002), dita provavelmente pela primeira vez por Arthur Ramos, em 1941 e, em seguida, por Roger Bastide, em 1944 –, popularizou no imaginário social a sua idéia do “convívio harmônico” inter-racial proporcionado pela miscigenação

⁴⁷ É inquestionável a importância histórica da vasta produção multidisciplinar da obra de Gilberto Freyre. Seu trabalho mais emblemático, *Casa Grande & Senzala* (2005), publicado inicialmente em 1933, marcou a historiografia, a sociologia, a antropologia etc. nacionais como um verdadeiro ponto de inflexão entre aquilo com o que vinham se debatendo os estudos acerca da adequação da realidade brasileira aos parâmetros de *nação rumo à civilização* propostos na Europa do século XIX, e a constituição de uma base singular a partir da qual (a *miscigenação*) seria fundamentado todo o nosso ideal de identidade nacional: o *país da mistura*. Ou seja, Freyre transformou o maior *problema brasileiro* naquilo que seria aclamado como a sua *maior qualidade*, frente a um mundo castigado pelo ódio racial. O Brasil se tornou, na primeira metade do séc. XX, no *espelho do mundo* (COELHO, 2002).

aqui historicamente processada, a qual só foi questionada décadas mais tarde, quando dos estudos de novas gerações ⁴⁸.

Florestan Fernandes marca a sociologia e os estudos sobre relações raciais no Brasil, que até então somente reproduziam o ideal da Democracia Racial como “fonte de orgulho nacional” – ainda que tal denúncia já viesse sendo feita desde a década de 1920 por vários grupos, artistas e pensadores ligados ao Movimento Negro (HUNTLEY & GUIMARÃES, 2000), em seus diferentes vieses (HANCHARD, 2001). No entanto, Fernandes conclui que a discriminação e as desigualdades raciais no Brasil fossem heranças diretas do período escravista ainda tão recente, e que, com o passar do tempo e o desenvolvimento da sociedade capitalista – pautada nas relações de mercado que priorizam habilidades e competências não ligadas à cor e origem racial – pouco a pouco essa realidade seria modificada e o racismo extinto.

É Carlos Hasenbalg quem vai completar o raciocínio iniciado por Fernandes acerca da realidade racial brasileira de modo a embasar a maior parte dos trabalhos sobre o tema até hoje: segundo o autor, de fato, a discriminação e as desigualdades raciais do país estão fortemente ligadas ao período escravista, mas não só a ele; a cada novo momento e espaço social, o negro sofre novas restrições que ratificam tais

⁴⁸ Esta tese possibilitou também o desenvolvimento de estudos sobre a implementação de ações afirmativas no Brasil. Quanto ao tema consultar: GOMES, 2004; CAVALLEIRO, 1996; MUNANGA, 1996; SISS, 2005; BRANDÃO, 2005; SANTOS & LOBATO, 2003; SANTOS, 2005; BERNARDINO & GALDINO, 2004; MEDEIROS, 2004. Ainda que oficialmente os estudos de Florestan Fernandes, na década de 30, tenham sido responsáveis pelo reconhecimento da existência do racismo no Brasil – um racismo velado, não-afirmado, escondido atrás do mito da “Democracia Racial”: o chamado *racismo à brasileira* (TELLES, 2003; GUIMARÃES, 2000, 2002a, 2004; MUNANGA, 1988) –, datam pelo menos da década de 20 as denúncias do Movimento Negro acerca da discriminação sofrida pelos negros no país. Essa crítica foi muito bem explorada por Abdias do Nascimento e o Teatro Experimental do Negro, ainda que, em um momento inicial, a pauta desse grupo estivesse ligada a uma perspectiva culturalista ou, simplesmente, integralista. É somente na década de 70 – com a anistia política e o retorno de muitos ativistas exilados nos Estados Unidos que tiveram contato com o Movimento Negro de lá, cuja perspectiva tendia mais para a política reivindicatória – que o Movimento Negro brasileiro, difundido em várias instituições e em consonância com novos estudos, como os de Carlos Hasenbalg, a respeito das relações raciais no país, vai assumir uma nova postura de enfrentamento da *hegemonia racial* existente no Brasil (HANCHARD, 2001). O resultado disto é que, uma década mais tarde, foi possível perceber a difusão de cursos de pós-graduação (notadamente, especialização e mestrado) acerca da temática das relações raciais no país, assim como a maior inserção do Movimento Negro na academia. Os estudos, dos anos 90 para cá, passaram então a ser, cada vez mais, conduzidos por uma intelectualidade negra que discute, de outro ponto da sociedade – dos institutos de pesquisa e das cadeiras das universidades –, as desigualdades raciais nacionais. Deste novo lugar, estes agentes dispõem agora do discurso da autoridade científica para tratar de problemas que não são “de negros”, mas problemas estruturais da sociedade brasileira (MEDEIROS, 2003).

desigualdades raciais, formando o que ele chamou de “ciclo de desvantagens” dos negros (GUIMARÃES, 2002a).

Freyre, por sua vez, não deixa de refletir um pensamento de época, à resolução do “dilema brasileiro” cuja gênese está situada naquele incômodo intelectual das últimas décadas do século XIX.

No conteúdo da revista, identificamos traços deste pensamento embrionário:

“Desde o momento em que o colono se achou impotente para, na lucta com o solo, arrancar d’este o minério precioso, escravizou o índio, estabelecendo a escravidão vermelha. Esta porém foi pouco dura, porquanto o gênio indomável do aborigene impellia-o sempre á liberdade, não se conservando na submissão, na passividade esperada pelo escravizador. Fugia, revoltava-se ou morria o índio, sem ter prestado os grandes serviços ambicionados pela cobiça. Além d’isso, em favor do gentil ergue-se a voz poderosa do jesuíta, que abre por isso lucta franca com o colono. É a começar de 1570 consegue que Dom Sebastião reconheça a liberdade de seus protegidos, o que ainda foi feito em 1603 por Felipe II, mais tarde, em 1679, no governo de João IV.

Um homem extraordinário, um grande defensor do índio evidencia-se em 1653. O padre Antonio Vieira que vem trazer o concurso do seu talento, a subtileza convincente do seu argumento, a potencia de sua oratória, á causa dos opprimidos. Muito lucta, muito soffre, porém muito consegue o grande padre que, em sua fé inquebrantável de apóstolo, no seu infatigável entusiasmo de evangelizador vergasta os tyranos e defende os escravizados.

Com este apoio não cessam as perseguições, é verdade; falham, entretanto, as tentativas do completo escravizamento. Apparece então a idéa de escravizar o africano já conhecido, cujas disposições phisicas e moraes se prestavam ao fim visado pelo colono (...). De natureza preguiçosa e estúpida, as vezes mesmo de uma bruteza, tocando ás raias da imbecilidade, degradado até a animalidade, entregando-se a toda espécie de vícios, o negro tem logo contra si a tortura, os castigos e espantosos que infligiam os seus bárbaros senhores (...). No Brazil, felizmente, não foi tão cruel a prepotência dos senhores. Ahi o africano, apezar dos martyrios da senzala, gosou melhor vida (...) e com essa melhorava o africano: tornava-se mais diligente, mais disciplinado (...)⁴⁹.

Neste trecho, observamos uma discussão acerca do histórico da escravidão indígena e africana no Brasil. Era comum na revista a veiculação de discussões de diferentes temáticas da história, língua portuguesa, matemática etc., por meio das quais se passavam orientações acerca de como o professor deveria trabalhar determinados conteúdos. Foram levantados os argumentos que justificaram tal escravidão, bem como

⁴⁹ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 7, p. 7.

do porquê de sua modificação, do indígena para o africano. O que mais nos interessa, no entanto, é a caracterização final acerca do negro e de sua relação com o sistema escravista brasileiro.

De toda a qualificação feita, fica evidente a justificação de sua submissão ao trabalho compulsório, como elemento “regenerador” de sua natureza degenerada. Isto é, aponta-se que a escravidão, ainda que cruel – e a violência infligida contra o escravo não é defendida por nenhum momento no periódico, por isto foram qualificados como “*bárbaros senhores*” – pode atuar, no caso do negro africano, como positiva ao “desenvolvimento” de sua *raça*, biologicamente frágil, já que afeita a vícios e tendente à animalidade e degradação.

A idéia de que o negro tem natureza “preguiçosa e estúpida” reproduz grande parte do pensamento intelectual raciológico do século XIX – com raízes profundas, desde o imperialismo europeu do século XVI – para o qual se tratava de uma *raça* inferior, passível de tutela para o próprio desenvolvimento, e o sistema escravista também foi justificado, ideologicamente, por meio dessa compreensão, pois “*tornava-se mais diligente, mais disciplinado*”.

Esta compreensão positivada da Escravidão como elemento “redentor” da *raça* negra ancorava-se, ainda, em um argumento anterior: o de que a África, continente de origem dos escravos, não seria um espaço “bom” para eles, pelo contrário, lá eles sofreriam ainda mais e ainda permaneceriam em seu estágio de “selvageria”:

“É hoje idéa muito seguida que a escravidão foi um beneficio para o africano: foi a sua reabilitação, porquanto por intermédio d’ella adquiriu elle direitos, idéa que na Africa jamais coseguiria, porque ahi a escravidão é eterna para o negro e durrá, pensa muito bem um historiador, enquanto houver deserto por onde elle vaguear perseguido pelo inimigo a quem o prende á mesma tradição ethnica. Na Africa o negro é ainda selvagem ou errante nos areaes; degradado, miserável na própria liberdade não apresenta um progresso, nem tendência para se humanizar (...). tudo é primitivo e rudimentar entre elles, quer na vida moral quer na vida physica”⁵⁰.

⁵⁰ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 7, p. 7.

O continente africano é caracterizado como um lugar inóspito de constantes guerras e perseguições entre seus grupos componentes. Ambiente primitivo, onde tudo é rudimentar e inapropriado ao progresso moral e cívico. Deste modo, ainda que incorporados de maneira violenta e compulsória à outro ambiente que não o seu de origem, por tratar-se de uma sociedade civilizada, tendente ao progresso, o negro africano já estaria sendo beneficiado, visto que o meio lhe proporcionaria condições de desenvolvimento racial.

Não que o negro não pudesse se desenvolver e tendesse a permanecer no seu estágio de “selvageria”. Segundo a discussão encaminhada na revista, este era passível de desenvolvimento, a partir de uma intervenção externa:

“Entretanto, praticamente, n’esta raça degradada, foi demonstrada a aptidão para civilizar-se. (...) O negro rehabilitado mostrou que o seu espírito é susceptível de educação, adquiriu a consciência viril e justificada de novos horizontes, demonstrando hoje um gráo de civilização compatíveis com sua mentalidade, participando assim dos progressos do paiz”⁵¹.

A educação é apresentada, então, como um campo onde este desenvolvimento é possibilitado ao negro, dentro dos limites de sua *raça* (“*gráo de civilização compatíveis com sua mentalidade*”), em prol do progresso geral do país, e construção da *nação*. O negro, elemento presente na composição étnico-racial brasileira e importante no que diz respeito à sua contribuição ao desenvolvimento econômico do país, tal qual representado pela forma como se orientou a escrita da história do Brasil (DAMATTA, 1993) – preconizado no *mito das três raças* –, poderia, então, ter seus elementos de atraso racial minimizados.

Dessa forma, a caracterização veiculada no periódico sobre o negro e o sistema escravista no Brasil refletiu, fundamentalmente, discussões presentes no meio intelectual internacional, de cunho evolucionista, e que nacionalmente alcançaram elevada relevância, dado o seu impacto no próprio projeto de *nação* engendrado por

⁵¹ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 7, p. 7.

todo o século XIX e impulsionado com o advento da República, em seu esforço de legitimação do seu construto ideológico e pleno exercício do poder.

O próprio campo educacional foi objeto de uma discussão encaminhada pela revista que também refletiu outro aspecto do “dilema brasileiro”, no que diz respeito ao modo como a intelectualidade nacional conduziu o problema da adequação da sua realidade étnico-racial miscigenada ao projeto internacional de “civilização”, imprescindível à construção da *nação*, cujo modelo europeu condenava a mistura racial. O que se fez, no Brasil, foi a utilização parcial desta base teórica internacional, na medida em que se incorporou à compreensão nacional os aspectos que não contradiziam as suas possibilidades de desenvolvimento, e se ignorou àqueles que condenavam o seu sucesso (SCHWARCZ, 1993, 2001).

Ou seja, ainda que a intelectualidade brasileira considerasse as discussões internacionais e também incorporasse as *representações* sobre o modelo de *nação civilizada* veiculada pela Europa para o resto do mundo, utilizando tal modelo para a condução do próprio projeto de *nação* aqui engendrado (REFERÊNCIA), tal influência não se deu de maneira linear e integral. Foram observados os objetivos de tal empreendimento, tanto quando as condições de sua execução, de modo a viabilizar o seu positivo resultado.

Do mesmo modo, considera-se na revista que:

“Há no carater brasileiro uma grande tendencia para a imitação, e, no que concerne á instrucção dos nossos concidadãos, ella se tem acentuado consideravelmente. Não quero que se despreze totalmente o ensinamento dos mestres, as lições dos que mais têm estudado; é preciso porém ter muito em conta o meio em que vão ser praticadas essas lições e os modos por que ellas o devem ser.

Não só algumas vezes a grande questão da diversidade de raça; mas a modalidade do clima, a porção geographica e até os costumes populares que se apresentam pôr bobices ao bom desempenho da missão de mestre. (...) Adaptar o que de bom as nações irmãs descobrem nas investigações da sciencia ao meio em que vivemos”⁵².

⁵² A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 10, p. 235.

Verificamos a ratificação da importância do problema da *raça*, bem como de outros elementos, como o clima, a posição geográfica, a cultura etc., presentes na argumentação das *teorias raciológicas européias* no tocante à justificativa da hierarquização dos povos do mundo, na realização do trabalho docente. Neste sentido, ao mesmo tempo em que se legitimam as *representações* sobre os grupos e sobre as determinantes veiculadas por estas teorias, é apontado o encaminhamento que se deve dar, em âmbito educacional.

Tal encaminhamento segue a mesma matriz daquele efetivado pela elite pensante nacional no sentido de incorporação seletiva, original (SCHWARCZ, 1993), dos elementos que lhes são interessantes, ou seja, pela consideração parcial dos pilares de desenvolvimento destas *teorias raciológicas*. Além disto, esta contribuição internacional é bem-vista, já que se sugere o acompanhamento dos avanços “científicos” dos outros países e sua aplicação na realidade nacional, de acordo com as suas demandas.

Em síntese, o “dilema brasileiro” foi uma importante questão sobre a qual se debruçou a elite pensante brasileira, no final do século XIX e início do XX, reflexo de sua inserção no contexto intelectual mundial daquele momento. O campo educacional, enquanto importante espaço de intervenção político-ideológica, não esteve ausente desta discussão. Por sua vez, ele refletiu os elementos estruturais do debate, encaminhando a sua manipulação pela mesma lógica utilizada nos meios específicos pelos quais a temática foi inserida e reproduzida – os institutos de pesquisa e faculdades (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993, 2001) –, isto é, por meio de uma incorporação seletiva.

Notamos, deste modo, que a influência estrangeira em âmbito nacional, no que diz respeito especificamente ao campo educacional, se refletiu, no que podemos verificar por meio da revista pedagógica, tanto nos autores citados para a legitimação das idéias reproduzidas no periódico, quanto no conteúdo das discussões reproduzidas. Isto nos aponta, por sua vez, o lugar que este contexto intelectual internacional assumia nas atenções da elite pensante brasileira, e o modo como este grupo conduziu a forma de lidar com esta incorporação, seletivamente.

O fato de todas as referências teóricas citadas na revista serem internacionais já nos aponta a legitimidade do discurso estrangeiro, confirmado a partir das temáticas discutidas, pautas igualmente internacionais, incorporadas ao meio intelectual local, dado o seu esforço de inserção no projeto *civilizatório* europeu. Neste contexto, a influência francesa é preponderante, tanto pela quantidade de autores desta origem, quanto no que diz respeito ao modelo de civilização que se divulgava mundialmente, que tinha na sociedade francesa sua principal representante (SARGES, 2002).

O debate acerca do “dilema brasileiro”, bem como os encaminhamentos tomados para a sua resolução, configura-se, por sua vez, em uma das temáticas de relevância internacional que alcançou as discussões nacionais, dada a sua importância para o projeto político-ideológico de *nação* adotado pelo regime republicano. Reflete, também, o modo como a elite pensante nacional conduziu esta incorporação do conteúdo internacional, não de maneira linear e integral, no sentido de cópia (SKIDMORE, 1976), mas a partir de uma maneira original (SCHWARCZ, 1993).

Da mesma forma, observamos que no campo educacional, onde todas essas discussões fundamentais foram, em alguma medida, representadas, o encaminhamento proposto para a incorporação dos elementos internacionais seguiu a mesma matriz seletiva, no sentido de apontar para o professor, principal agente responsável pela condução dos processos escolares, a utilização das diretrizes educacionais internacionais acerca de vários aspectos do cotidiano escolar, mas sempre a partir da priorização e adequação à realidade local.

CAPÍTULO III:

FORMAÇÃO PARA O *PROGRESSO*

O regime republicano atribuiu à educação um lugar central em suas ações de Estado em prol da construção de uma sociedade na qual pudesse exercer o seu poder. Dada a maneira como foi conduzida a transição política entre a Monarquia e a República, esta última não pôde contar prontamente com a aquiescência popular, importante elemento para a manutenção da ordem e do controle social. Deste modo, contou com a escola para popularizar o seu construto ideológico, pelo qual objetivou “republicanizar” a população.

Para isto, focou suas ações no principal agente de condução da prática pedagógica, o professor, por meio do qual buscou influenciar politicamente não só os alunos como todo o contexto social com o qual o ambiente escolar faz interseção, dentre eles, a família. A família assumiu, então, um importante papel de colaboração com a escola na formação moral e cívica destas novas gerações, ainda que os investimentos do Estado permanecessem focados no professor.

O professor foi visto, então, como verdadeiro “sacerdote”, dada a importância da “missão” na qual atuava: a construção da *nação* brasileira. Esta representação feita acerca do trabalho docente esteve ligada à estratégia de valorização do ofício do professor por meio da qual o Estado buscou contar com a sua contribuição comprometida e abnegada, enfim, absoluta.

Assim, buscamos, neste capítulo, analisar os objetivos sociopolíticos que impulsionaram este projeto político-educacional republicano. O seu conteúdo foi basicamente conduzido por meio de uma formação moral e uma formação cívica, que refletiam, por sua vez, os elementos já analisados acima: a *representação* do trabalho docente como “sacerdócio” e a participação da família – elementos que estarão na base da organização dos conteúdos desta formação.

Formação Moral

A formação moral empreendida na instrução primária da Primeira República teve, em nossa análise do conteúdo explicitado na revista oficial de ensino “A Escola”, duas linhas condutoras de organização dos princípios que deveriam basear a construção do padrão de moralidade social valorizado pelo novo regime e objetivado na educação: a da família, especialmente representada pela mulher/mãe, e a de cunho religioso, notadamente cristão-católico.

Vê-se que ambas dizem respeito a espaços alheios ao ambiente escolar, apesar de complementar-se a ele na formação do alunado, das novas gerações. Inferimos, então, que isto se deve, basicamente, por conta da correspondência deste conteúdo às representações mais fundamentais, iniciais e duradouras, da formação social de um indivíduo, o que se traduz no *habitus primário*, pelo qual é a família, e não a escola, o principal campo responsável.

A própria formação religiosa, ainda que processada grande parte em outro ambiente social – a igreja – é, por sua vez, também uma responsabilidade familiar, e, normalmente, mesmo uma herança familiar. De todo o modo, então, entendemos que a formação moral aqui analisada está ligada basicamente ao ambiente doméstico, ainda que se relacione profundamente com o espaço escolar, cuja formação dará continuidade, inclusive, a este conteúdo moral inicial.

Verificamos, então, nas fontes, como principal informação acerca da participação familiar na formação moral dos indivíduos o lugar central – e quase isolado – que a mulher/mãe assume:

“E de toda essa pequena sociedade que se chama família, é a mãe a quem cumpre mais directamente a educação dos filhos. É a ella, essa creatura transitória entre o homem e o anjo, cujo coração é um abysmo de amor, de solicitude, de graça, de ventura e de encanto, a quem lhe está confiada a regeneração da sociedade (...)”⁵³.

⁵³ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 7, p. 27.

Sendo prontamente apontada como o principal agente, do seio familiar, responsável pela educação dos filhos, isto é, pela instrução moral inicial, a mãe é logo representada a partir de alusões religiosas – por assemelhar a um anjo. Sua principal característica, por sua vez, com a qual conduzirá esta formação também é imediatamente relatada: a afetividade: *amor, solicitude, graça, ventura e encanto*. Seu objetivo, a “*regeneração da sociedade*”.

Quando comparada ao pai, em sua ação de educar moralmente, verificamos o antagonismo nos comportamentos, ações e motivações por meio dos quais ambos são representados:

“No tocante ao caminhar compassado da educação, participa a mulher da influencia natural do homem. Cresce e forma-se o menino sob a auctoridade paternal, mas não menos sob as caricias da mãe: dupla acção necessária aquella morosa e difficil cultura. Porém no quinhão destas funcções, influa o pai pela auctoridade e a mãe pela submissão; elle grave e austero, ella branda e benéfica, ambos convergentes a preparar a creança para a vida commum, onde lhe há de ser corôa de educação respeitar a liberdade alheia, sem immolar a própria. A sociedade deixamos provado a influencia da mulher na educação: para que ella bem possa cumprir a sublime missão que lhe está confiada, é mister que tenha o necessário preparo moral e intelectual. Eduque-se a mulher e não deixem que a fatuidade a fome no berço, e nem a doutrinem na arte de agradar pelo physico, dando-lh’a escassa instrucção, inspirando-lh’a a perigosa paixão pelo luxo, fazendo-a mãe de família, sem o necessário preparo.

É necessário que eduque-se a mulher porque o seu papel é importante e salutar na sociedade (...). Não somos utopistas: não sonhamos a emancipação da mulher, no sentido que desejam alguns escriptores modernos. O theatro feminino é a família, e o lar domestico o campo de suas aparições”⁵⁴.

Enquanto a mulher está ligada à afetividade e ao subjetivismo, o pai é relacionado à objetividade e ao comando, controle. Educar os filhos é compreendido como sua principal função, para a qual – e quase que somente para tal – ela deverá ser instruída moral e intelectualmente. Novamente é ratificado o seu lugar doméstico, particular, familiar.

Esta construção antagônica dos papéis sociais de homens e mulheres também é objetivável enquanto relação de *Dominação Simbólica* (REFERÊNCIA):

⁵⁴ A Escola: revista official do ensino no Estado do Pará, 1900, nº 7, p. 27.

historicamente, os espaços de poder e prestígio social foram delegados ao sexo masculino. Enquanto grupo dominante – que detém o poder, que se favorece pela ordem social –, para assegurar a manutenção do seu poder, é necessário contar com a *aquiescência do dominado*, ou seja, das mulheres. Mulheres, então, também são historicamente criadas para o ambiente doméstico e para as funções privadas.

Enquanto *representação social*, estas caracterizações dos gêneros são a todo momento reafirmadas para o grupo, por meio das quais as novas gerações vão sendo formadas, naturalizando a instituição social destes papéis. Aqueles que destoam do esperado, ou seja, que não atendem às expectativas da projeção social feita inconscientemente pelo coletivo – ainda que passível de desvelamento – são socialmente excluídos ou estigmatizados:

“Não sympatisamos nada com as mulheres-doutoras, apesar de sermos um idolatra da sciencia. Não queremos com isto dizer que se deve conserrvar a mulher na ignorância, e sim que o seu gráo de instrucção seja adequado ao meio em que vive, ás necessidades do seu ser social. De que serve, com effeito, saber sobre o estudo das sciencias e das bellas-artes, se desconhece os princípios rudimentares da economia domestica? Do que lhe serve saber dizer algumas palavras em francez, inglez ou allemão – para illusão dos ingênuos unicamente – se não consegue sequer escrever um bilhete em língua vernácula, que não venha repleto de erros de syntaxe e ortographia? Em vez dessa instrucção de luxo, que só serve para satisfazer a vaidade de paes mal avisados, não seria melhor que estes ensinassem ás suas filhas aquellas regras comezinhas do bom amanho da casa, aquelles princípios de economia, que operam na família o milagre bíblico da multiplicação dos pães, fazendo que – com pouco dinheiro – se obtenha muito e se passe bem? (...) Para que ella preencha o seu destino, convém que seja: filha respeitosa e obediente; esposa amante e sincera; mãe carinhosa e desvelada na educação de seus filhos”⁵⁵.

Este raciocínio da *dominação simbólica* nas relações de gênero estende-se a outras naturezas de diferenciações sociais, como de orientação sexual, religiosidade, entre outras. No que concerne ao papel da mulher, no início do século XX, atender às expectativas sociais e familiares, por meio do cumprimento satisfatório de sua função de mãe e esposa, assume um lugar central na conquista do prestígio social que esta poderia alcançar, dentro dos limites de seu papel social.

⁵⁵ ALVES, Vilhena. *Miscellanea Litteraria*. s/a, p. 7.

Esta é a lógica da *aquiescência do dominado*: na medida em que as representações sociais que legitimam o poder do dominante são naturalizadas e transformadas em “gerais”, do todo, passam a compor um modelo social igualmente almejado coletivamente. Nesta condição, por se tratar de uma relação de poder, abrem-se espaços de negociação por meio dos quais os diferentes grupos alcançam determinada mobilidade e prestígio, a partir da própria lógica da dominação (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002).

É desta maneira que se processa, então, o comportamento social feminino do final do século XIX e início do XX: pelo cumprimento das expectativas sociais criadas a partir do padrão naturalizado pela dominação; no caso, o padrão masculino de dominação criou, “naturalmente”, um contra-padrão feminino, notadamente antagônico, por meio do qual o comportamento social feminino é orientado. Ainda que o prestígio social legitimado seja o masculino, dado o seu controle do poder, o bom cumprimento do seu papel, a resignação do dominado, gera, por sua vez, estabilidade social e uma determinada estima social.

Desta forma, verificamos que no trecho citado o comportamento social esperado para e pela mulher do contexto da Primeira República é o da *“filha respeitosa e obediente; esposa amante e sincera; mãe carinhosa e desvelada na educação de seus filhos”*. Comportamentos desviantes, entendidos como “não-naturais” sofrem coerção social. É neste campo que deve se restringir a sua atuação social, cujas funções perpassam, inclusive, a formação moral dos filhos a partir do construto moral social legitimado.

A outra linha condutora da formação moral das novas gerações republicanas diz respeito à tradição religiosa, mais especificamente, cristão-católica. A lógica da *Dominação Simbólica* é a mesma para o campo religioso. A formação histórica das sociedades sul-americanas, dentre elas a brasileiras, sofreu forte influência desta importante entidade social que se fez presente em todo o período de construção da sociedade brasileira.

A despeito dos ideais positivistas e da composição de um Estado laico republicano, a presença da religião católica como elemento estruturante do padrão legitimado pelos grupos dominantes historicamente reproduzidos e naturalizados para o todo social fez com que a sua influência se refletisse também no ideal de *nação* que se engendrava para a população.

Esta influência se refletiu também no conteúdo moral legitimado no processo de Dominação Simbólica. Seus espaços privilegiados de veiculação continuaram sendo a família e a escola. Por tratar-se, como já dissemos, de um conjunto de representações fundamentais na construção do *habitus primário*, teve seu espaço de veiculação principal a família, para depois também ser assumido, em parte, pela escola.

A escola, no entanto, mesmo que secundária, atuou estruturalmente na reprodução deste conteúdo. Nos excertos coletados, observamos que o esforço da legitimação foi encaminhado sempre no sentido de reconhecer a importância histórica da tradição religiosa católica para a composição social brasileira, e a ratificação dos seus símbolos para a legitimação de um padrão de comportamento social:

“O orador deve evitar ferir as susceptibilidades, recordando-se de que foi a religião catholica, por meio dos seus missionários, quem lançou as bases da nossa nacionalidade e da nossa civilização; que é ella de facto a religião da grande maioria do povo brasileiro, que é uma associação digna de todo o respeito e venerável pelos 20 seculos de uma existência gloriosa, pelos innumeros benefícios que tem prestado á humanidade, pelos grandes vultos que a liustram, e, actualmente, pelo chefe que a dirige, um dos mais bellos gênios d'este século – o imortal Leão XIII.

E neste terreno avançamos mais o conferencista, que muitíssimas vezes tem que narrar factos inteiramente ligados a acontecimentos religiosos, não deve contentar-se com um silencio respeitoso, que equivale ao desdém; o conferencista criterioso renderá homenagem publica, sincera e leal á influencia religiosa, recordando-se de que também as nações, como os indivíduos, estão sujeitas a um senhor soberano”⁵⁶.

Ainda que a revista aponte a família como campo, por excelência, de circulação primária deste conteúdo, como sua atuação neste campo é restrita, é ainda ao professor que ela se dirige, dando conta já da incorporação secundária deste conteúdo

⁵⁶ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1901, nº 16, p. 797.

moral na formação das novas gerações republicanas. Verificamos, então, o encaminhamento da referência explícita deste conteúdo na formação moral dos alunos. Percebemos, então, a matriz cristã dos princípios morais valorizados socialmente.

Cristo é aclamado como um símbolo e um modelo a ser seguido por todos, e especialmente pelos professores. Ressalta-se, ainda, a importância deste conteúdo cívico e moral na instrução pública e privada, dada a sua relevância na formação do homem (sociedade):

“No mundo aparecera um reformador social, acreditado e admirado pela humanidade, e que foi Christo, não reformador d’um canto do mundo, mas do universo e da humanidade inteira, a elle também há de caber o titulo de primeiro mestre e de primeiro educador, de outra fôrma não fora o reformador universal, abrangendo na sua reforma todos os povos presentes e mais os vindouros, que os haviam de imitar na senda do progresso e da civilização (...). Convem que no correr d’estas linhas arredemos a opinião dos que pensam que a educação no ensino deve entrar como accessorio, e não como coisa necessária. Opinião errônea, porque perde de vista o que seja educar o homem, e qual o papel que há de representar no meio social. Opinião aliás refutada pelos estatutos da instrução pública e particular em todo o Brazil, onde é estabelecida e auctorizada a educação cívica e moral, e que certamente há de pensar também na educação inspirada nos sentimentos religiosos, tão elevados e tão dignos da humanidade”⁵⁷.

Deste modo, a formação moral da população passaria pela exaltação de sentimentos religiosos, notadamente cristão-católicos, objetivados em princípios de toda a humanidade. Não se trataria de um conteúdo acessório, isto é, opcional, complementar, mas de um conteúdo estrutural na instrução das novas gerações, visto o sentido desta educação para o alcance dos objetivos políticos do regime republicano. Naquilo que objetivava com o campo educacional, este conteúdo moral, juntamente com o cívico, era ainda mais importante do que o regular de instrução das primeiras letras e outros assuntos.

Os princípios cristão-católicos são apontados como mesmo fundamentais para a construção de uma sociedade civilizada. *Religião, progresso e civilização* são

⁵⁷ A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará, 1903, nº 38, p. 41.

entendidos como um caminho lógico para o desenvolvimento e consolidação de uma *nação*. Ele é justificado pela suposta ausência de civilização entre as sociedades orientais, onde a tradição cristão-católica não teria sido elemento estruturador:

“Negar a influencia do catholicismo na educação dos povos fôra negar a luz meridiana; negar o catholicismo na educação dos homens e das sociedades fôra negar a existência d’aquelles monumentos (...). A missão da Igreja aqui não é outra que não seja o plantar e fazer fructificar a idéa de Deus nas escolas e em todos os estabelecimentos de instrucção. (...) Todos queremos uma sociedade civilisada, pois não podemos tel-a sem o christianismo. É já a resposta que damos a uma certa escola scientifica, que pretende explicar o mundo sem a religião, e vai por ahi além saudando o progresso humano, como se fôra a germinação natural do terreno moderno, ou uma evolução espontânea do progresso indefinito. Para nos convenceremos dos laços apertados que atam a fé e a civilisação, basta um simples olhar para os povos pagãos. Lá no Extremo Oriente estão elles parrados, e é a immobilidade das trévas. Vamos a Pekim, a Yeddo: o que falta áquelles povos para chegarem ao gráo de progresso e de civilisação a que havemos nós chegado? Dirão talvez que o systema parlamentar, que o systema postal ou financeiro. Nós, porem, respondemos que o que lhes falta é o Evangelho”⁵⁸.

Desta forma, percebemos que a formação moral foi um dos objetivos sociopolíticos empreendidos pelo Estado Republicano para a construção da *nação* brasileira, idéia esta por meio da qual seria possibilitada a legitimação do seu construto ideológico. Esta formação moral teria como campo, por excelência, de formação a família, dada a sua natureza elementar, ligada à composição do *habitus primário* (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002) dos indivíduos e grupos.

No entanto, por conta da maior ingerência do estado no espaço escolar, e não no familiar, esta formação também foi estendida para as responsabilidades desta instituição, cujo trabalho, em conjunto com a família – e em especial a figura materna – comporiam a base moral sobre a qual seriam incorporadas todas as outras representações sociais que atuarão na auto-identificação, identificação do outro, e identificação do grupo dos indivíduos.

Esta formação moral assumiu um caráter religioso, notadamente cristão-católico, a partir do qual os seus princípios foram objetivados em princípios morais de

⁵⁸ A Escola: revista oficial do ensino no estado do Pará, 1903, nº 44, p. 45.

toda a sociedade, por conta da legitimação do construto ideológico do grupo dominante, por meio do processo da *Dominação Simbólica* (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002). À religião foram conectadas as representações de progresso e civilização, por meio das quais se buscou engendrar o projeto de *nação*. Esta formação, por sua vez, pretendeu orientar comportamentos sociais entre os que se beneficiavam ou não com tal construto ideológico.

Formação cívica

No que concerne à formação cívica destas novas gerações, a escola foi o lugar, por excelência, responsável por esta função. Este conteúdo era absolutamente imprescindível para a reprodução das *representações sociais* republicanas para o resto da população, processo pelo qual pretendia alcançar a sua estabilidade política e o controle social, em vistas ao seu pleno exercício do poder.

A partir do ensino cívico, ao professor foi delegada a função de formação do sentimento patriótico nos alunos, a partir do qual alcançariam satisfatoriamente a cidadania:

“Bem comprehendes o grande alcance d’essas conferencias no ensino cívico d’esses pequeninos sêres que vos são entregues e que mais tarde tereis de restituir á sociedade devidamente encaminhados para a vida nacional. Não nos esqueçaes que a escola deve ser o berço do cidadão, e que, ao seu lado, balouçando-o, imprimindo-lhe o fogo santo do patriotismo, o professor desempenha uma missão social nobilíssima”⁵⁹.

Por “missão social nobilíssima” voltamos à representação do ofício do professor como “sacerdócio”, e o comprometimento, mais do que profissional, mas social, de cumprimento do seu dever. A própria “missão” do professor era, fundamentalmente, cívica: a reprodução de um ideário político-social que contribuísse na construção da *nação brasileira*. O “mestre” era responsável pela instrução dos alunos por meio de um conteúdo cívico que despertasse neles os sentidos mais profundos de identidade coletiva, de patriotismo.

Novamente, o “amor à Pátria” fundamenta tal construção:

“É pela instrução que deveis prestar bons e conscientes serviços á vossa Pátria, que só pode ser prospera e verdadeiramente digna, si os seus filhos souberem cumprir devidamente os seus deveres e exercitar com lealdade os seus direitos de cidadãos. (...) Lembrae-vos de que vos preparaes, pela escola, para serdes bons cidadãos, e o cidadão que não tiver pela Pátria um amor desinteressado é indigno d’esse nome”⁶⁰.

⁵⁹ A Escola: revista oficial do ensino no estado do Pará, 1900, nº 6, p. 627.

⁶⁰ A Escola: revista oficial do ensino no estado do Pará, 1901, nº 15, p. 715.

O amor à Pátria é apontado como condição *sine qua non* para a cidadania. E ele é, por sua vez, responsabilidade da escola e do professor:

“O patriotismo nasce com o homem, porém cresce e alimenta-se ao contato social. O homem torna-se apto para grandes empresas si desde o seu berço não vê ao redor de si senão o amor do bem e da virtude. É na casa paterna, portanto, que começa a formar-se o patriota e o cidadão, sob a influencia do sorriso materno, mas é na eschola que esta formação si decide e completa. É lá que, aos 10 ou 12 annos, começa a criança a fazer-se homem e procurar o modelo que deve imitar durante todo o correr de sua existência; é ahi, portanto, que o professor deve procurar incutir no coração dos seus alumnos o verdadeiro amor á Pátria e todas as virtudes que lhe fazem cortejo”⁶¹.

O trecho demonstra que a formação cívica, assim como a moral, tem sua gênese no ambiente familiar, sob a responsabilidade dos pais. Mais do que como acontece com a formação moral, no entanto, ainda que inicializada naquele espaço social, é efetivamente no espaço escolar que deverá se dar o seu pleno desenvolvimento e a formação patriótica dos indivíduos e grupos. A formação cívica tem, pois, um caráter muito mais institucional que a moral

Ela deve, no entanto, ser conduzida pelo professor adequadamente, de acordo com os mecanismos mais efetivos de alcance desta clientela:

“O espírito da infância deixa-se impressionar – mais pelos sentidos e pelas sensações do que pela razão, que nella ainda se acha embryonaria. Fazer longas dissertações theoricas a uma criança, com a esperança de que ella lhe preste a devida attenção e as assimile, é absolutamente perder o tempo e o trabalho, sem resultados fecundos, e mesmo sem resultado de espécie alguma para o desenvolvimento moral e intellectual de qualquer individuo, especialmente e com a maioria da razão, de um menino. É por isso que quando se quer implantar no coração da infância o amor e o enthusiasmo por qualquer idéa útil e proveitosa, não se deve recorrer á palavra falada, nem mesmo á palavra escrita; mas deve-se apresentar essa idéa sob uma forma para assim dizer sensível e palpável, concretisando-a o melhor possível, afim de fazel-a comprehendida praticamente, vibrando a corda do sentimento nos corações juvenis”⁶².

⁶¹ A Escola: revista official do ensino no estado do Pará, 1901, nº 16, p. 796.

⁶² A Escola: revista official do ensino no estado do Pará, 1903, nº 42, p. 201.

O ensino cívico deve, então, ser conduzido a partir de mecanismos que reflitam a capacidade cognitiva dos alunos, por meio dos quais as representações mais elementares sobre a cidadania, traduzidas objetivamente no “amor à pátria”, por si só, parte importante do ideário republicano brasileiro, sejam incorporadas. Um exemplo desta utilização é a interpretação dirigida da composição imagética da bandeira:

“Notae-lhe, finalmente, que as côres da faixa dêsse chefe e das rosetas de fita dos argüentes e defendentes não traduzem um simples enfeite sem valor, sem significação; mas que ellas representam as côres da bandeira nacional, que symbolisa a dignidade da Pátria, penhor sagrado que deve ser patrioticamente acolhido no coração de seus filhos, e as da bandeira paraense, que syntetisa o brio, a honra d’este grande Estado no convívio dos seus irmãos, papra a solidariedade fraternal na sustentação da integridade da União Brasileira, devendo, portanto, incital-os a honral-as pelo seu esforço, pelo seu amor á instrucção, pedestal grandioso sobre que deve descançar a felicidade da Pátria”
63

Por meio de um símbolo nacional e regional, trabalha-se a incorporação de valores ligados ao *amor, respeito, dignidade, união, solidariedade, fraternidade* etc. os quais desenvolvem um sentimento de pertencimento a um todo social, bem como à obediência a determinados padrões comportamentais valorizados. A formação cívica atuou, deste modo, ao lado da moral, na legitimação de um padrão de “cidadão” adequado aos objetivos políticos da República, na medida em que ratificou comportamentos sociais condizentes com o construto ideológico do novo regime.

A falta de sistematização e eficiência no ensino cívico causava, já em 1903, crítica na revista, dado o desconhecimento da maior parte da população dos seus assuntos mais relevantes. Neste momento, a valorização da referência internacional foi criticada, no sentido de desprestigiar o conteúdo nacional. Novamente, a França é a apontada como esta referência:

“Infelizmente, em matéria de educação cívica estamos para o nosso mal, ainda bem atrasados. O nosso povo, na sua maioria, ignora as mais rudimentares cousas sobre o assumpto; não conhece senão confusamente os seus direitos; da organização política do paiz guarda idéas obscuras, por vezes falsas e ridículas. Em geral, o nosso estudante cooparticipa desta pernicioso ignorância; a nossa experiência nos há mostrado que, apesar das medidas tomadas, o

⁶³ A Escola: revista oficial do ensino no estado do Pará, 1900, nº 6, p. 620.

ensino cívico é ainda entre nós bem descurado. E não digamos somente – o nosso estudante –; porque a verdade, muito embora dolorosa de confessar, é que se vai encontrar o mesmo phenomeno em pessoas mais ou menos cultivadas, que longe estão do analfabetismo. Nós temos infelizmente a mania pelo estrangeiro, a tendência para admirar e venerar até o ridículo, o que não é nosso. Commum, bem commum mesmo é encontrar compatriotas nossos que sabem de olhos fechados todos os departamentos da França, e não conhecem os rios do Brazil. Isto talvez seja uma conseqüência do nosso ensino publico e particular que, só de uns annos a esta parte, há recebido algum impulso no sentido de exigir-se do alumno conhecimentos desenvolvidos do seu paiz. O ensino cívico deve merecer-nos o mais desvelado esforço: elle tem para o nosso Brazil uma importância capital, como facto poderoso na constituição da nossa nacionalidade; elle bem merece avultados sacrificios por parte dos nossos governos; elle reclama do nosso professorado o mais abnegado trabalho”⁶⁴.

O ensino cívico é apontado, desta forma, como uma necessidade para a superação da falta de conhecimento dos próprios brasileiros acerca da realidade nacional.

Em trabalho anterior, verificamos que a formação moral e cívica também esteve no centro dos esforços do governo para a popularização do seu ideário republicano, naquilo que foi veiculado a partir dos chamados *manuais* ou *livros escolares*⁶⁵. Observamos que a instrução pública promovida pelo regime republicano apresentou no conteúdo dos *manuais* ou *livros escolares*, de 1890 a 1930, o ensinamento dos *deveres cívicos* (de amor à pátria sobre todas as coisas) e da *moral* (efetivamente cristã), a partir dos quais este Estado objetivou formar os *novos cidadãos* brasileiros, em consonância com a influência do positivismo e das teorias raciológicas europeias – materializados no lema *ordem e progresso* –, sobretudo nos chamados *livros de leitura* e nos materiais especificamente destinados a esta temática, em paralelo aos conteúdos de história, cartografia, matemática, leitura etc. que lhes eram elementares.

Em sua nova conformação pós-1889, observamos nos *manuais* ou *livros escolares* que esta educação, renovada e expandida, objetivava, então, a construção de um novo perfil de cidadão, condizente com os princípios de um novo regime que se

⁶⁴ A Escola: revista oficial do ensino no estado do Pará, 1903, nº 35, p. 211.

⁶⁵ COSTA, Rafaela Paiva. *Manuais Escolares e o “Dilema Brasileiro”*: o esforço civilizatório e a Educação da Primeira República no Pará (1890-1930). (Monografia em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2008.

queria legitimizar entre a população em geral, no qual são notórios os aspectos relacionados à moralidade e ao amor à pátria, já mencionados. A partir de suas novas características, este cidadão seria, por suposto, um cidadão republicano, cristão, patriota e civilizado – esta era parte da base a partir da qual, em consonância com as discussões que se teciam internacionalmente, o Brasil buscava inserir-se, política, educacional e ideologicamente, nos padrões de uma *nação* rumo ao *progresso*.

Comparado às *representações* veiculadas na revista pedagógica “A Escola”, destinadas, por sua vez, ao professorado da Primeira República, verificamos a continuidade da estrutura do conteúdo ideológico presente nos manuais, uma vez que a formação moral mantém a matriz cristão-católica, e que a cívica também se faz relacionada fundamentalmente ao “amor à pátria”. Isto quer dizer que manteve-se a mesma matriz de pensamento no que diz respeito ao modo como deveria atuar o campo educacional na condução do projeto político republicano.

Professores eram orientados, pedagogicamente, a esta compreensão sócio-ideológica de si, de sua profissão e do seu papel para o desenvolvimento da sociedade, e, desta maneira, era “instruído” a partir de um conteúdo moral e cívico cujas características deveriam conduzir a sua prática pedagógica. Este era também o mesmo conteúdo veiculado no material com o qual realizava o seu trabalho na instrução pública e privada, com as novas gerações sobre as quais se queria atuar.

Esta continuidade confirma, por sua vez, a diretriz político-educacional por meio da qual o Estado Republicano conduziu a sua atuação no meio social local, via instituição escolar. Em busca da legitimação do seu construto ideológico para toda a população, a República fez uso do campo educacional e nele difundiu um conteúdo moral e cívico a partir dos quais alçou estabilidade política e controle social. Dentro deste campo, investiu tanto diretamente no alunado, quanto na formação dos “mestres”. Nas das instâncias, fez circular representações ligadas ao amor à pátria e à moral cristã cujo sentido último era o de homogeneizar as *representações sociais* acerca da formação da *nação* que beneficiasse os seus interesses políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A República brasileira foi conduzida por uma pequena elite militar (CASTRO, 2000), com o auxílio propagandístico de um grupo de intelectuais que, quando da sua Proclamação, foram sistematicamente afastados do poder (SEVSENKO, 2003). Os anos que se seguiram, representaram um período de grande conturbação social, exatamente pelo modo como a transição entre regimes políticos se deu, abruptamente, sem a conivência popular e de grande parte da elite (CARVALHO, 1987).

Para que pudesse gozar do pleno exercício do poder, era necessário ao regime republicano alcançar estabilidade política, a partir do controle social. Neste momento, o campo educacional alcançou um lugar central nas ações do Estado, por meio do qual se pretendeu legitimar o seu construto ideológico para o todo social. A legitimação deste construto significava a incorporação do ideário positivista e evolucionista republicano pela população em geral, com vistas à *dominação simbólica* (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002), pela qual este controle social seria realizado.

O campo educacional foi um dos principais espaços sociais por meio dos quais este projeto almejou ser objetivado, seja por meio do material pedagógico utilizado com os alunos do ensino primário e secundário, seja pela formação dos “mestres”, pela modernização da estrutura física dos espaços escolares, da metodologia etc. Neste trabalho, buscamos investigar o modo como o Estado Republicano investiu na formação do professor para transformá-lo em um agente a serviço dos seus interesses políticos.

Neste empreendimento, enfocamos o “modelo” oficial desta formação, isto é, o modo como a o Estado pensou este professor, atribuindo-lhe parte da responsabilidade por seu projeto político, a partir da sua “atualização”, “homogeneização”, enfim, da sua “republicanização”, especificamente por meio da circulação de uma revista pedagógica de caráter oficial com este objetivo: “A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará”, no período de 1900 a 1904.

Percebemos, então, que o trabalho feito com este agente escolar tendo em vista a sua cooptação para o desenvolvimento do projeto político-educacional republicano esteve ligado à representação desta profissão como “sacerdócio”, como “missão” na construção da *nação* brasileira. O professor foi colocado no epicentro deste processo; e isto se traduziu na instrução de um conteúdo moral e cívico, ligado à tradição cristão-católica familiar e ao amor à pátria.

Ademais, ao núcleo familiar foi creditado um importante espaço nesta formação, sobretudo moral: trata-se do conteúdo das *representações sociais* mais fundamentais, naquilo que compõe o *habitus primário* dos indivíduos, às quais são incorporadas, no decorrer da vida, outras representações – *habitus secundário* – de modo a constituir as referências sociais, culturais, ideológicas e políticas a partir das quais os indivíduos se relacionam e se agrupam (BOURDIEU, 1978, 1992, 1997, 1998, 2002).

O campo educacional, e o professor, mantiveram-se, no entanto, como principal espaço social e agente deste processo, cuja estratégia fundamental utilizada pelo Estado Republicano foi a exaltação da profissão para a formação do “mestre” em prol da causa republicana, a partir dos mecanismos de homogeneização e encaminhamento do trabalho do professorado por meio da compreensão de sua profissão como “missão” visando o desenvolvimento da *nação*, com objetivos claramente políticos, são novamente utilizados.

Percebemos, ainda, que a projeção do ideal de “bom professor” construído na Primeira República, do ponto de vista de sua valorização, esteve ligada ao combate às representações recorrentes acerca da profissão, as quais não impunham o destaque e finalidade grandiosa disseminadas pelo novo regime. Ao contrário, identificamos a positivação do trabalho do professorado republicano a partir, inclusive, da crítica ao modo como ele era concebido socialmente; daí o conteúdo de exaltação e frustração do trecho da revista que figuram em nossa epígrafe.

A formação proposta oficialmente para os professores, em verdade, era uma resposta do Estado republicano aos problemas contados no próprio campo educacional, ao passo que instrumento de legitimação do contexto. Quando a revista

afirma “o mestre-escola, repetimos, é em nossa terra, digo com amargura, um ente desprezível, um joguete, uma patética, nas mãos de qualquer rábula ignorante”, ela quer, necessariamente, dizer que em *nossa terra*, atentando-se para a particularidade regional ou do Estado mesmo, que apesar do mestre-escola ter a sua função assemelhada em importância a de Deus, sendo sua posição profissional comparada a um sacerdócio, com uma missão e conteúdos político-educacionais bem delimitados, com o *habitus* bem definido e *representações* que lhe orientem o professor ainda é uma figura *patética*, desprezível, *um joguete* nas mãos de agentes *ignorantes* e *inescrupulos*.

O processo de “atualização”, “homogeneização”, mais precisamente, de “republicanização”, a nosso ver, é a resposta do Estado republicano para os problemas constados na formação de professores. Dar consciência a esse importante agente educacional do seu papel fundamental na formação humana das novas gerações nada mais era do que efetivamente fazer com que essa figura-chave no campo educacional fizesse vingar as mudanças propostas.

O mestre-escola é aquele que em sua prática educacional, no seu trabalho cotidiano em sala de aula, vai encaminhar as políticas oficiais do Estado republicano em educação. Em síntese, o professor, à imagem e semelhança de Deus, tem o papel de sacerdote, com sua missão específica, de encaminhar como *catequese* os valores republicanos como algo naturalmente legítimo na formação das novas gerações. Um sacerdote esclarecido a favor do Estado republicano laico, na manutenção de uma nação temente a Deus e que almeja a *civilização*.

REFERÊNCIAS:

Fontes

“A Escola: revista oficial do ensino no Estado do Pará” (1900 – 1904);

“Estudos sobre o Pará: limites do estado” – Arthur Vianna (1899-1901);

“Pontos de História do Pará” – Arthur Vianna (1919);

“Pontos de História do Brasil e do Pará” – Arthur Vianna (1900);

“Monodias: collecção de poesias” – Vilhena Alves (1868);

“Selecta Litteraria” (1900);

Mensagens do Governador do Estado do Pará – (1889-1930).

“Regulamento Geral da Instrucção Publica do Estado do Pará”. Typographia official do Estado, 1899.

Jornal “Folha do Norte”. 25 de maio de 1900.

Bibliografia

AZEVÊDO, Eliane. Raça: conceito e preconceito. 2ª ed. – São Paulo: Ática, 1990.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa edições 70, 2000.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. As Cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

_____. A Dominação Masculina. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. O que falar quer dizer: a economia das trocas simbólicas. Algés: DIFEL, 1998.

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da acção. Oeiras: Celta editora, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo. Cia. das Letras, 1987.

_____. A formação das Almas. São Paulo. Cia. das Letras, 1990.

CASTRO, Celso. A Proclamação da República. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

CHALHOUB, Sidney. Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. Estudos Avançados, v.5, n.11, p.173-191, jan./abr.1991.

COELHO, Geraldo Mártires. No coração do povo: o monumento à República – 1981-1987. Belém: Paka-Tatu, 2002.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

_____. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no Estado do Pará. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 39-56, 2007.

_____. Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-1989. Educação em Questão, v. 27, p. 97-123, 2006.

CORREIA, Antônia Carlos da Luz; SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). Cadernos de Pesquisa. v. 34. n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004.

DAMATTA, Roberto. “Digressão: fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: _____. Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, pp.58-85

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ed. Dominus/USP, 1965.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GAIA, William. Os Intelectuais e a Primeira República no Pará (1886-1891). Dissertação de Mestrado, 2000.

_____. A construção da Primeira República no Pará (1886-1897). Tese de Doutorado, 2005.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002a.

_____. Democracia Racial. Cadernos Penesb, Niterói, n. 4, 2002b, pp. 33-60.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. Educação e Pesquisa, Campinas, SP, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003. p. 93-107.

_____. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HANCHARD, Michael. Orfeu e o Poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: EDERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HUNTLEY, Lynn Walker (Org.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. 10. ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

OLIVEIRA VIANNA, F. J. Raça e Assimilação. 5. Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. A livreria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000300006&script=sci_arttext> Acessado em 20 ago. 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 14ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Col. Educação para todos).

SARGES, Maria de Nazaré. Belém: riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2002.

SHCUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Tempo, vol. 13, n. 16, PP. 32-55, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Emerson; LOBATO, Fátima (Orgs.). Ações afirmativas: Políticas Públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador-BA: EDUFBA, 2004.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro. Quartet: Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOLIGO, Valdecir. Educação, Política e Economia nos primeiros anos da República. UNISUL, Tubarão, v. 3, n. 6, p. 164-176, jul/dez. 2010.

TELLES, Edward Eric. Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques – Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

VENTURA, Roberto. O estilo tropical. História cultural e polêmicas literárias no Brasil. São Paulo. Cia. das Letras, 1991.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). Revista Brasileira de História, v. 23, n° 45, pp. 37-70, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. Os tempos e os espaços escolares nos processos de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago. n. 14. 2000.
